

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOAQUIM INÁCIO ANTÓNIO

A TRAJETÓRIA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE:  
TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA

2023

JOAQUIM INÁCIO ANTÓNIO

A TRAJETÓRIA DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE:  
TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Políticas Educacionais, Setor da Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisangela Alves da Silva Scaff

CURITIBA, PR

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Antônio, Joaquim Inácio.

A trajetória do planejamento educacional em Moçambique : tendências para a formação de professores da educação básica / Joaquim Inácio Antônio. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisangela Alves da Silva Scaff

1. Educação e Estado. 2. Planejamento educacional - Moçambique. 3. Professores - Formação - Moçambique. 4. Educação básica - Moçambique. I. Scaff, Elisangela Alves da Silva. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de JOAQUIM INÁCIO ANTÔNIO intitulada: **A trajetória do planejamento educacional em Moçambique: Tendências para a formação de professores da Educação Básica**, sob orientação da Profa. Dra. ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Dezembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

22/12/2023 19:01:36.0

ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/12/2023 15:33:42.0

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/12/2023 18:59:36.0

MADALENA ANTÔNIO TIRANO BIVE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE PUNGUE)

---

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: [ppge.academico@ufpr.br](mailto:ppge.academico@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 333150

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 333150

Dedico esta dissertação à memória do meu pai, *Inácio Khembo*, que, desde pequeno, ensinou-me o valor da educação, quando em noites de luar colocava o meu dedo a escrever no chão as vogais e os números naturais. Igualmente, dedico à minha *Hozilia*, que suportou fazendo o bolo caseiro quando eu trilhava os caminhos da missão de Boroma. Finalmente, dedico ao meu filho caçula, *Telcidio*, que, nas chamadas de vídeo, durante minha ausência, sempre soube perguntar “como papai está e como vão os trabalhos”.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, pela vida, benção e proteção durante essa longa caminhada, sem o qual não seria possível materializar este sonho.

Aos meus antepassados, particularmente ao meu avô Khembo, embora não o tenha conhecido.

Ao meu pai, Inácio Khembo, o obreiro desta minha longa caminhada, que Deus o tenha.

À minha mãe, Hozilia Meza, embora sem nenhum nível de escolaridade, sempre viu a educação como o caminho para um futuro melhor e a palavra estude nunca faltou nos seus conselhos. Agradeço-lhe de coração, mãe!

À Beatriz Romeu, minha esposa e companheira desta caminhada, por ter aceitado este grande desafio, assumido a responsabilidade de cuidar dos nossos filhos na minha ausência em meio a um problema de saúde persistente do menino caçula Telcidio. Obrigado, você é uma grande mulher!

Aos meus filhos, Telcidio, Názia, Marleny, Leny, Kelvim e Alves, a turma que, na ausência de papai, não desanimou da luta e do sonho de continuarem com os seus estudos e sempre ligaram para dar força no momento em que o desespero era maior. Obrigado, minha turma, vocês são guerreiros!

Aos meus irmãos, Alberto, Fátima e Alfrinda, pelo carinho e consideração.

Ao meu primo, Lavomore Salar, pelo apoio incondicional na tramitação dos documentos.

À Profª Drª Madalena Antônio Tirano Bive, por ter aceitado participar da banca como professora externa e, por sinal, diretora da instituição do meu vínculo laboral.

À banca examinadora composta por estas grandes mulheres: Profª Drª Madalena Antônio Tirano Bive - Moçambique, Profª Drª Elisangela Scaff, Prof.ª Dra. Andréa Barbosa Gouveia e Profª Drª Camila Bortot, pela avaliação final feita com todo rigor científico.

À Universidade Púnguè – Extensão de Tete, minha instituição de trabalho, por ter permitido que eu saísse de licença para continuar com minha formação e também pelo apoio prestado neste processo, particularmente o pagamento da bolsa.

À Universidade Federal do Paraná e ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, particularmente à Professora Drª Elisangela Scaff, por terem aceitado a minha candidatura para a realização do mestrado, um contato feito por e-

mail na qualidade de coordenadora do programa e minha orientadora, pela sabedoria e confiança com que me tem conduzido ao longo de todo o processo de construção deste trabalho. Obrigado pelos incentivos, Professora!

Aos meus professores e professoras do Mestrado em Educação, Prof<sup>a</sup> Dra. Daniela de Oliveira Pires, Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Barbosa Gouveia, Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, Prof.<sup>a</sup> Claudia Regina Baukat Silveira Moreira, Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Dragone Silveira e ao Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, por contribuírem para a minha formação, na construção do objeto de estudo, crescimento acadêmico e profissional durante esses dois anos.

Às minhas colegas da turma do Mestrado (2022/2023), pelos momentos compartilhados e pelas interlocuções sábias que contribuíram bastante para a minha formação pessoal, conhecendo as políticas educacionais do Brasil.

Aos meus amigos angolanos (Chocolate Brás, Monteiro Guilherme e Ramos Fernando), pela amizade e irmandade da tradição histórica dos dois países.

Aos meus colegas do grupo de orientação, especialmente à Camila Bortot, pelas relevantes contribuições na revisão do texto e ao Chocolate Brás, pelas valiosas discussões sobre o tema da pesquisa, que contribuíram bastante para os encaminhamentos tomados nesta dissertação.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso desta etapa formativa.

Muito obrigado!

*“Os professores não se encontram, formam-se”.*

(Luiz Filipe Leite, 1862)

## RESUMO

O estudo em tela tem por objetivo analisar as principais tendências para a formação de professores da educação básica em Moçambique à luz dos Planos Estratégicos da Educação (PEEs) do período de 1999 a 2019, com vistas a apontar os avanços alcançados e retrocessos relativos à formação do professor. No planejamento e na política educacional, os discursos governamentais consideram a formação do professor como elemento crucial para o combate ao analfabetismo e à melhoria da qualidade da educação para impulsionar o desenvolvimento econômico do país. Para consubstanciar essa intenção, foram analisados todos os processos de planejamento que ocorreram ao longo desse período, acompanhados pela influência dos organismos internacionais na formulação da política de formação dos professores da educação básica. Para o alcance dos objetivos propostos, recorreu-se a uma abordagem qualitativa de cunho documental e bibliográfico analisando a legislação educacional moçambicana e os planos estratégicos de educação. Esta pesquisa faz referência ao intervalo de 1999 a 2019, e justifica-se pelas seguintes razões: em 1999, no âmbito do planejamento educacional, colocou-se em prática o primeiro PEE que focalizava a formação de professores como uma prioridade do governo. Neste período, foram implantados vários cursos de formação inicial de professores da educação básica. A partir de 2000, foram intensificadas as jornadas pedagógicas nas escolas primárias no âmbito das políticas de formação continuada e/ou de aperfeiçoamento ao nível local. Registrou-se a expansão das instituições de formação de professores em serviço e à distância dos níveis elementar para o básico e do básico para o médio nos chamados Núcleos Pedagógicos. Por último, foi criada em 2012 a Direção Nacional de Formação de Professores. A partir das análises, concluiu-se que, no período em estudo na educação básica, houve um aumento significativo no acesso à educação; ingresso, retenção das meninas e conclusão do ensino primário; construção de salas de aulas, embora registra-se anualmente crianças fora do sistema educacional. Na formação inicial, houve também avanços significativos, tendo garantido o setor da educação o fim de contratação de professores sem formação pedagógica. Na formação continuada e em serviço por via da Educação a Distância (EaD), o estudo sinaliza que ainda há muitos desafios para o alcance do grupo alvo, pois há evidências de existirem professores que tenham ainda níveis elementar e básico que não foram abrangidos pela EaD. As capacitações ou formações para desenvolvimento profissional do professor, como indicam vários estudos, não tiveram êxito significativo por insuficiência orçamentária no setor da educação. O estudo sinaliza também que a formação inicial movida neste período não foi bem-sucedida e, conseqüentemente, a qualidade da educação desejada continua a ser um desafio, considerando que há registro de alunos que concluem a 7ª classe sem competências mínimas de leitura, escrita e operações básicas de matemática, ou seja, são analfabetos funcionais. Esses problemas estão associados ao elevado número de alunos por professor, bem como às condições de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Planejamento Educacional; Formação de Professores da Educação Básica em Moçambique.

## ABSTRACT

The study in question aims to analyze the main trends in the training of basic education teachers in Mozambique in light of the PEEs from 1999 to 2019, with a view to highlighting the advances achieved and setbacks regarding teacher training. In educational planning and policy, government discourses consider teacher training as a crucial element in combating illiteracy and improving the quality of education to boost the country's economic development. To substantiate this intention, all planning processes that occurred throughout this period were analyzed, accompanied by the influence of international organizations in the formulation of basic education teacher training policy. To achieve the proposed objectives, a qualitative approach of a documentary and bibliographic nature was used, analyzing Mozambican educational legislation and strategic education plans. This research refers to the period from 1999 to 2019, and is justified by the following reasons: in 1999, within the scope of educational planning, the first PEE was put into practice that focused on teacher training as a government priority. During this period, several initial training courses for basic education teachers were implemented. From the year 2000 onwards, pedagogical days in primary schools were intensified as part of continued training and/or improvement policies at local level. There was an expansion of in-service and distance teacher training institutions from elementary to basic and basic to secondary levels in the so-called Pedagogical Centers.

And finally, the National Directorate of Teacher Training was created in 2012. From the analyses, it was concluded that during the period under study, in basic education there was a significant increase in access to education; enrollment, retention of girls and completion of primary education; construction of classrooms, although children are registered annually outside the educational system. In initial training there were also significant advances, ensuring the education sector ended the hiring of teachers without pedagogical training. In continuing and in-service training through Distance Education (EaD), the study indicates that there are still many challenges in reaching the target group, as there is evidence that there are teachers who still have elementary and basic levels because they were not covered by the EaD. Training or training for teacher professional development, as indicated by several studies, did not have significant success due to budgetary insufficiency in the education sector. The study also indicates that the initial training carried out during this period was not successful and consequently the quality of the desired education continues to be a challenge, considering that there are records of students completing the 7th grade, without minimum reading skills, writing and basic mathematical operations, that is, they are functionally illiterate. These problems are associated with the high number of students per teacher, as well as learning conditions.

**Keywords:** Educational Policies; Educational Planning; Training of Basic Education Teachers in Mozambique.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Taxa de pobreza, nível nacional, urbano e rural (%) ..... | 93 |
|-----------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Levantamento de teses, dissertações e artigos sobre as tendências de formação de professores da educação em Moçambique..... | 26  |
| Quadro 2 – Efetivos de alunos do ensino primário do 1º e 2º graus (1975-1990).....                                                     | 43  |
| Quadro 3 – Estrutura do Sistema Nacional de Educação – Lei 4/83.....                                                                   | 44  |
| Quadro 4 – Resumo do subsistema de formação de professores - Lei 4/83.....                                                             | 46  |
| Quadro 5 – Modelo dos cursos de formação de professores de educação básica ofertados entre 1975-2005 .....                             | 47  |
| Quadro 6 – Estrutura do Sistema Nacional da Educação – Lei 6/92.....                                                                   | 52  |
| Quadro 7 – Estrutura do subsistema de formação de professores – Lei 6/92.....                                                          | 54  |
| Quadro 8 – Estrutura da Lei 18/2018 do SNE .....                                                                                       | 57  |
| Quadro 9 – Subsistema de Educação e Formação de Professores – Lei 18/2018 ...                                                          | 59  |
| Quadro 10 – Objetivos gerais do SNE e dos Subsistemas de Formação de Professores das Leis 4/83, 6/92 e 18/2018. ....                   | 60  |
| Quadro 11 – Resumo das principais inovações nas Leis 4/83, 6/92 e 18/2018 do SNE .....                                                 | 63  |
| Quadro 12 – Resumo estatístico do efetivo de professores formados do nível elementar e básico .....                                    | 66  |
| Quadro 13 – Estrutura do PEE I (1999-2003) .....                                                                                       | 82  |
| Quadro 14 – Indicador de formação de professores de 1999 a 2006 .....                                                                  | 88  |
| Quadro 15 – Indicadores e grau de alcance de construção de salas de aulas e ingresso dos alunos na educação básica – 1998 a 2003. .... | 89  |
| Quadro 16 – Componentes do PEEC (2006-2011) .....                                                                                      | 94  |
| Quadro 17 – Estrutura do PEE (2012-2019) .....                                                                                         | 99  |
| Quadro 18 – Objetivos, indicadores e metas gerais do setor para os anos 2012-2019, por programa setorial .....                         | 102 |
| Quadro 19 – Estrutura do PEE (2020-2029) .....                                                                                         | 106 |
| Quadro 20 – Metas do PEE – 2020-2029 .....                                                                                             | 109 |
| Quadro 21 – Tendências das políticas de formação de professores nos PEES .....                                                         | 110 |
| Quadro 22 – Síntese dos principais objetivos e metas dos PEES (1999 – 2029) ...                                                        | 113 |

## LISTA DE SIGLAS

|           |                                                                                         |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| ADEA      | Associação de Desenvolvimento da Educação para África                                   |
| AEA       | Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos                                            |
| AGP       | Acordo Geral de Paz                                                                     |
| CAPES-MEC | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<br>– Ministério da Educação |
| CETEB     | Centro de Ensino Tecnológico de Brasília                                                |
| CFPP      | Centro de Formação de Professores Primários                                             |
| CRM       | Constituição da República de Moçambique                                                 |
| DAE       | Diretores Adjuntos Escolar                                                              |
| DEC       | Departamento de Educação e Cultura                                                      |
| DN2       | Docente do Nível dois                                                                   |
| DN3       | Docente do Nível três                                                                   |
| DN4       | Docente do Nível quatro                                                                 |
| EaD       | Educação a Distância                                                                    |
| EFA/FTI   | Iniciativa Acelerada de Educação para Todos                                             |
| EFEP      | Escola de Formação e Educação de Professores                                            |
| EHPI      | Escola de Habilitação de Professores Indígenas                                          |
| EP        | Ensino Primário                                                                         |
| EP1       | Ensino Primário do Primeiro Grau                                                        |
| EP1       | Escola Primária do 1º Grau                                                              |
| EP2       | Escola Primária do 2º Grau                                                              |
| EPCs      | Escolas Primárias Completas                                                             |
| EPT       | Educação para Todos                                                                     |
| ESG       | Ensino Secundário Geral                                                                 |
| ESG 1     | Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo                                               |
| FRELIMO   | Frente de Libertação de Moçambique                                                      |
| IEDA      | Instituto de Educação Aberta e a Distância                                              |
| IMAP      | Instituto do Magistério Primário                                                        |
| INE       | Instituto Nacional de Estatística                                                       |
| MANU      | <i>Mozambique African National Union</i>                                                |
| MEC       | Ministério da Educação e Cultura                                                        |
| MEDH      | Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano                                         |

|         |                                                                      |
|---------|----------------------------------------------------------------------|
| MINED   | Ministério da Educação – Moçambique                                  |
| NEE     | Necessidades Educativas Especiais                                    |
| OCDE    | Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Económico            |
| ODM     | Objetivos de Desenvolvimento do Milénio                              |
| ODS     | Objetivos do Desenvolvimento Sustentável                             |
| ONG     | Organizações Não Governamentais                                      |
| OTEO    | Organização de Tarefas Escolares Obrigatórias                        |
| PARPA   | Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta                     |
| PCEB    | Plano Curricular do Ensino Básico                                    |
| PEE     | Plano Estratégico da Educação                                        |
| PES     | Plano Económico e Social                                             |
| PNE     | Plano Nacional da Educação                                           |
| PNUD    | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                    |
| PO      | Plano Operacional                                                    |
| PPI     | Plano Prospectivo Indicativo - Moçambique                            |
| POEMA   | Planificação, Orçamentação, Execução, Monitoria e Avaliação          |
| PQG     | Programa Quinquenal do Governo                                       |
| PRE     | Programa de Reabilitação Económica - Moçambique                      |
| REGEB   | Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Básico                      |
| RENAMO  | Resistência Nacional Moçambicana                                     |
| SADC    | Comunidade de Desenvolvimento da África Subsaariana                  |
| SDEJT   | Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia              |
| SNE     | Sistema Nacional de Educação                                         |
| TICs    | Tecnologias de Informação e Comunicação                              |
| UDENAMO | União Democrática Nacional de Moçambique                             |
| UEM     | Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique                           |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF  | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |
| UNAMI   | União Africana de Moçambique Independente                            |
| ZIP     | Zona de Influência Pedagógica                                        |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                | <b>15</b> |
| <b>CAPÍTULO I – CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA<br/>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE</b> | <b>28</b> |
| 1.1 PERÍODO COLONIAL .....                                                                                                            | 28        |
| 1.1.1 Estatuto do Indigenato Decreto-Lei 39666 De 20/4/54.....                                                                        | 32        |
| 1.2 PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA-1975 ATÉ 1983 .....                                                                                     | 36        |
| 1.2.1 A nacionalização da educação como conquista do povo .....                                                                       | 37        |
| 1.2.2 Sistema Nacional da Educação (SNE) – Lei 4/83.....                                                                              | 40        |
| 1.2.3 A organização da educação básica e do subsistema de formação de<br>professores à luz da Lei nº 4/83 .....                       | 44        |
| 1.3 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DE MOÇAMBIQUE NA DÉCADA DE<br>1990 .....                                                            | 49        |
| 1.3.1 Sistema Nacional da Educação – SNE n. Lei 6/92 .....                                                                            | 50        |
| 1.3.2 A educação básica e o sistema de formação de professores à luz da lei<br>6/92 .....                                             | 53        |
| 1.3.3 Estrutura do subsistema de formação de professores.....                                                                         | 54        |
| 1.4 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE MOÇAMBIQUE NA DÉCADA DE 2010 ...                                                                        | 56        |
| 1.4.1 Estrutura do Sistema Nacional da Educação-SNE e da educação básica –<br>Lei nº18/2018 .....                                     | 56        |
| 1.4.2 Estrutura do Subsistema de Educação e Formação de Professores .....                                                             | 58        |
| 1.4.3. Principais inovações nas leis do SNE .....                                                                                     | 62        |
| 1.4.4 A Educação a Distância (EaD) como estratégia para a formação de<br>professores em exercício .....                               | 64        |
| <b>CAPÍTULO II – PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO E AS TENDÊNCIAS DE<br/>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>             | <b>69</b> |
| 2.1 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO SISTEMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO<br>DE MOÇAMBIQUE .....                                                   | 70        |
| 2.2 INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL E DOS ORGANISMOS<br>INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUÊ .....                                    | 73        |

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PLANOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE ..... | 77         |
| 2.4 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PLANOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO 1999 A 2029 .....       | 80         |
| <b>2.4.1 O Plano Estratégico da Educação – (1999-2003) .....</b>                     | <b>80</b>  |
| <b>2.4.2 Contexto político, e socioeconômico .....</b>                               | <b>80</b>  |
| <b>2.4.3 Estrutura do plano.....</b>                                                 | <b>82</b>  |
| <b>2.4.4 Objetivos do plano .....</b>                                                | <b>83</b>  |
| <b>2.4.5 Opções de política.....</b>                                                 | <b>84</b>  |
| <b>2.4.6. Principais indicadores ou metas .....</b>                                  | <b>88</b>  |
| <b>2.4.7 Resultados esperados .....</b>                                              | <b>90</b>  |
| <b>2.4.8 Tendências das políticas de formação de professores .....</b>               | <b>90</b>  |
| 2.5 CARACTERIZAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – (2006-2011).....     | 91         |
| <b>2.5.1 Contexto político e socioeconômico .....</b>                                | <b>91</b>  |
| <b>2.5.2 Componentes do plano.....</b>                                               | <b>93</b>  |
| <b>2.5.3 Objetivos do plano .....</b>                                                | <b>94</b>  |
| <b>2.5.4 Opções de política.....</b>                                                 | <b>95</b>  |
| <b>2.5.5. Principais indicadores ou metas .....</b>                                  | <b>96</b>  |
| <b>2.5.6 Resultados esperados .....</b>                                              | <b>96</b>  |
| <b>2.5.7 Tendências das políticas de formação de professores .....</b>               | <b>96</b>  |
| 2.6 CARACTERIZAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO – PEE (2012-2019) .....          | 97         |
| <b>2.6.1 Contexto político e socioeconômico .....</b>                                | <b>97</b>  |
| <b>2.6.2 Estrutura do plano.....</b>                                                 | <b>98</b>  |
| <b>2.6.3 Objetivos do plano .....</b>                                                | <b>99</b>  |
| <b>2.6.4 Opções de política/grandes enfoques.....</b>                                | <b>100</b> |
| <b>2.6.5 Boa governança .....</b>                                                    | <b>101</b> |
| <b>2.6.6. Principais indicadores e metas setoriais do PEEC – 2012-2019 .....</b>     | <b>101</b> |
| <b>2.6.7 Resultados esperados .....</b>                                              | <b>103</b> |
| <b>2.6.8 Tendências das políticas de formação de professores .....</b>               | <b>103</b> |
| 2.7 CARACTERIZAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO – (2020-2029).....               | 104        |

|                                                                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>2.7.1 Situação política, econômica e social do país.....</b>                                                       | <b>105</b> |
| <b>2.7.2 Estrutura do plano.....</b>                                                                                  | <b>106</b> |
| <b>2.7.3 Objetivos do plano .....</b>                                                                                 | <b>107</b> |
| <b>2.7.4 Opções de política.....</b>                                                                                  | <b>108</b> |
| <b>2.7.5. Principais indicadores ou metas .....</b>                                                                   | <b>109</b> |
| <b>2.7.6 Resultados esperados .....</b>                                                                               | <b>110</b> |
| 2.8 PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE<br>PROFESSORES.....                                            | 110        |
| <b>CAPÍTULO III – PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE<br/>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE .....</b> | <b>113</b> |
| 3.1 ANÁLISE DOS PLANOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO DE<br>MOÇAMBIQUE .....                                                | 113        |
| 3.2 POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO .....                                                                               | 119        |
| 3.3 FORMAÇÃO .....                                                                                                    | 121        |
| <b>3.3.1 Formação de professores.....</b>                                                                             | <b>122</b> |
| <b>3.3.2 Formação inicial .....</b>                                                                                   | <b>123</b> |
| <b>3.3.3 Formação continuada/contínua e em serviço.....</b>                                                           | <b>126</b> |
| 3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS<br>.....                                                  | 132        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                   | <b>136</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                               | <b>139</b> |

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por tema a trajetória do Planejamento Educacional em Moçambique: tendências para Formação de Professores da Educação Básica, no interregno entre 1999 a 2019. Tem-se por objeto de pesquisa os Planos Estratégicos da Educação (PEE) no que tange à formação de professores da educação básica em Moçambique.

Nessa direção, a pesquisa objetiva analisar o Planejamento Educacional para a Formação de Professores de Educação Básica em Moçambique, suas tendências a partir dos Planos Estratégicos da Educação (1999-2019), no que diz respeito aos avanços e retrocessos no processo de formação do professor.

A análise acerca da formação de professores da educação básica em Moçambique é de extrema importância por se constituir uma das políticas educacionais para garantir a política da Educação para Todos (EPT), um dos direitos humanos fundamentais internacionais, que outrora (período colonial) o povo moçambicano não tinha. Apesar dos avanços significativos na garantia deste direito, ainda há, em todo o país, escolas com insuficiência de professores de educação básica, e dos que existem, poucas vezes beneficiam-se das capacitações para o seu desenvolvimento profissional, o que os PEEs consideram de formação do professor no exercício das suas funções (Moçambique, 2012).

A formação de professores de educação básica em Moçambique relaciona-se com a história da educação do país, desde que se tornou independente em 25 de junho de 1975, caracterizada por inúmeras metamorfoses. Agibo (2017) considera a formação de professores o epicentro para uma Educação para Todos e de qualidade, almejada pelo Governo de Moçambique, principalmente a do ensino básico<sup>1</sup>, por constituir a base da educação da criança, e por ser uma prioridade do Governo no alcance dos objetivos do milênio (Agibo, 2017, p. 18), e por ser a base da educação estrategicamente para o desenvolvimento do país (Gonzaga, 2017, p. 85).

O trabalho irá se desenrolar em dois aspectos: avanços e retrocessos nas tendências dos PEEs no âmbito da formação do professor. Ao longo do desenvolvimento do estudo, serão apresentados quatro PEEs (1999-2003; 2006-

---

<sup>1</sup> Ensino Básico, de acordo com a nova LDB de Moçambique (18/2018 de 28 de Dezembro), corresponde ao Ensino Fundamental brasileiro.

2011; 2012-2019 e 2020-2029), este último sem desdobramento na sua abordagem por ter sido introduzido recentemente.

O interesse pela temática no campo da política educacional nasceu, primeiramente, de minha vivência profissional como professor de educação básica por um período de sete anos (2003-2009), formado em duas modalidades, presencial para o nível básico e à distância para o nível médio. Segundo, por ter trabalhado também como técnico nos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT)<sup>2</sup> do distrito de Marávia, na coordenação pela educação básica ao nível do distrito, em apoio pedagógico e formação em metodologias de ensino primário aos professores nos anos 2010 e 2011. Ainda, liga-se ao fato de, mais tarde (2015), ter feito graduação em Ensino Básico (Pedagogia para o caso do Brasil), com habilitação em Administração e Gestão da Educação através de uma Bolsa de Estudo na Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Tete. Concluído o curso e tendo regressado ao trabalho, fui colocado como tutor, ou seja, formador de professores no Núcleo Pedagógico de Fíngoé (2016-2019), no mesmo distrito, para a formação de professores do curso médio e à distância de 10<sup>a</sup> classe + 2 anos de formação, tendo realizado várias tarefas de gestão pedagógica (Oficinas Pedagógicas; Estágio Pedagógico e Supervisionado, Estágio de Simulação de Micro aulas, etc.), atividades que integravam o ciclo de formação dos professores da educação básica dentro da política do EaD.

Por fim, no ano de 2019, no âmbito da mobilidade de quadro, após ter sido transferido do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano para o Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, especificamente para a Universidade Púnguè – Extensão de Tete, outrora Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Tete, colocado como professor assistente, integrei ao grupo de investigação na linha de pesquisa de Formação Docente no Departamento da Educação, vivenciando nessa trajetória vários cenários que envolvem a política de formação de professores em diversos níveis.

No percurso profissional destes dois ministérios ora mencionados, e à medida que imergia no universo das relações estabelecidas por ocasião dos encontros de

---

<sup>2</sup> SDEJT: na hierarquia da gestão da educação este setor está em terceiro lugar, a começar pelo Ministério da Educação; Direções Provinciais; Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDETJ); Coordenação da Zona de Influência Pedagógica e, por último, as Direções das Escolas.

formação de professores e pelo acompanhamento realizado *in loco* de várias tarefas nos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia – SDEJT, com docentes e técnicos de outros setores, fui-me encantando e deparando com algumas questões que envolvem a política de formação de professores para a educação básica. A partir destas experiências, se desenvolveu um desconforto causado pela existência de um plano setorial chamado “Plano Estratégico da Educação”, como instrumento que norteia a realização das tarefas num determinado período quinquenal ou prorrogável na educação.

A escolha do marco temporal 1999-2019 justifica-se por quatro razões: (i) em 1999, no âmbito do planeamento educacional, colocou-se em prática o primeiro PEE que focalizava a formação de professores como uma prioridade do governo; (ii) neste período, foram implantados simultaneamente vários cursos de formação inicial de professores de educação básica; (iii) foram intensificadas as jornadas pedagógicas nas escolas primárias como uma das políticas de formação contínua e/ou de aperfeiçoamento ao nível local – escola e Zona de Influência Pedagógica (ZIP)<sup>3</sup> para trocas de experiências em metodologias de ensino primário entre professores mais habilitados, ou seja, mais experientes na carreira docente e os recém-graduados e ingressos no professorado ou por outras menos experientes; (iv) registrou-se a expansão das instituições de formação de professores em serviço e à distância, os chamados Núcleos Pedagógicos, por todo o país e, particularmente, nos distritos onde há maior concentração de professores de educação básica; e (v) como marco histórico, foi criada em 2012 a Direção Nacional de Formação de Professores (Moçambique, 2012, p. 50).

Moçambique é um país constituído por 11 províncias com uma extensão territorial de 799.380 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 28 milhões de habitantes, dos quais 52% são mulheres, com 33,5 habitantes por km<sup>2</sup> (INE, 2017). A população é maioritariamente jovem, com 46,6% de pessoas entre os 0 a 14 anos, 50,1% da faixa etária de 15-64 anos e 3,3% de 65 anos ou mais. Esta estrutura etária revela a necessidade de um investimento significativo nas primeiras classes de ensino.

De acordo com Bene (2021), o país tem cerca de 20.658 escolas públicas e primárias com maior número de professores nas classes iniciais quando comparado com os outros níveis de ensino. Tal motivo estimula ainda o foco para o estudo do

---

<sup>3</sup> ZIP – Representa um grupo de três ou mais escolas, sendo uma delas a sede ou direção máxima que coordena a gestão da educação neste nível.

Planejamento Educacional em Moçambique no âmbito da formação de professores da educação básica. Conforme Agibo (2017) e Moçambique (2012), a formação de professor de educação básica em Moçambique visa assegurar dois principais objetivos: (i) satisfazer a demanda escolar; (ii) assegurar a qualidade da educação. Niquice (2005), Mazula (1995) e Golias (1993) consideram que a formação de professores para a educação básica conheceu várias facetas, como evidencia a história da educação moçambicana. Depois da proclamação da independência nacional em 25 de junho de 1975 e com a nacionalização da educação, o governo de transição dissolveu o Ministério Ultramar e criou Ministério da Educação e Cultura, impulsionando o início de diversas políticas educacionais.

À luz da Lei de Base nº 4/83, de 23 de março, foi criado o Sistema Nacional de Educação (SNE) e, através do Subsistema de Formação de Professores, emergiram novas políticas e programas curriculares nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) para responder aos anseios do povo moçambicano e desafios da nova república (Golias, 1993, p. 64).

O projeto de formação de professores após a independência baseou-se numa ideologia política do sistema socialista conduzido pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento que conduziu a luta de libertação nacional até a independência. Segundo Maloa (2011), a ideologia política do movimento fundamentava-se pelas ideias de um partido de vanguarda, um estado de partido único, domínio do Estado sobre a economia, internacionalismo, oposição à democracia burguesa e oposição ao capitalismo, e nos princípios universais do marxismo-leninismo, isto é, um sistema social sem classes com propriedade comum dos meios de produção e plena igualdade de todos os membros da sociedade e no patrimônio comum da humanidade (Maloa, 2011, p. 5).

Conforme Moçambique (1983, p. 7) e Maloa (2011, p. 5), esses princípios visavam assegurar as políticas educacionais da nova república, cuja ideia central era “a formação do homem novo<sup>4</sup>” com uma consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto das ideologias do colono. Ainda na percepção de Maloa (2011), a escola foi considerada

---

<sup>4</sup> Embora esteja reproduzindo a linguagem original do documento, segundo debates contemporâneos, há um problema e muitas críticas relativas à tomada da expressão “homem” como sinônimo da humanidade, justamente porque exclui uma parte da população. A ideia central do documento denota a formação de homens e mulheres em Moçambique.

como um centro de produção da mentalidade do homem marxista. A ideia fundamental era implantar uma sociedade justa e igualitária para uma nação que nascia de um regime opressor.

Aliás, foi assim que Samora Machel, Presidente do Partido e da República Popular de Moçambique, mencionou em seu discurso no III Congresso do Partido em 1977:

[...] cabe a FRELIMO a tarefa de dirigir, organizar, orientar e educar as massas, transformando-as num poderoso instrumento de destruição do capitalismo. A base ideológica é o marxismo-leninismo, uma vez que o marxismo-leninismo constitui a síntese teórica das experiências das classes e dos povos oprimidos de todo o mundo (Machel, 1977, p. 8).

A ideia de pautar por uma educação socialista visava permitir que todos os moçambicanos tivessem acesso. Estudo realizado por Golias (1993), “Sistemas de Ensino em Moçambique – Passado e Presente” aponta que o sistema educativo que vigorou no período colonial era altamente discriminatório, excludente e de acesso restrito (Golias, 1993, p. 57). Essa discriminação também abrangia a formação de professores das escolas primárias ou educação básica.

De acordo com Mazula (1995), para reverter esse cenário, após a independência, a política desenhada no campo da formação de professores apresentava um caráter totalmente diferente à política do período colonial e pretendia alcançar três objetivos fundamentais: (i) responder à falta de quadros<sup>5</sup> para o setor da educação; (ii) formar professores livres dos princípios e ideologias da antiga colônia; e (iii) formar professores para a erradicação do analfabetismo, pois, após a independência, Moçambique tinha cerca de 90% da população analfabeta (Mazula, 1995, p. 96).

Depois da independência em 1975, Moçambique ainda usava matrizes curriculares do período colonial até o ano de 1982. A partir de 1983, com a criação da Lei 4/83 de 23 de março, a política e os planos de formação de professores de educação básica foram desenhados e concebidos respeitando os princípios da Lei de Base do Sistema Nacional de Educação (SNE) e as suas respetivas emendas: (i) Lei 4/83, de 23 de março; (ii) Lei 6/92, de 6 de maio; e (iii) Lei 18/2018, de 28 de dezembro. Sendo assim, a Lei nº 4/83 do SNE tinha como objetivos: a) a erradicação do

---

<sup>5</sup> Refere-se a profissionais formados em diferentes áreas que garantem o funcionamento do sistema de governação em todo o país.

analfabetismo; b) a introdução da escolaridade obrigatória; c) a formação de profissionais de diferentes áreas para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural (Moçambique, 1983, p. 1).

Como atesta Moçambique (1992), a Lei 6/92 do SNE tinha como objetivo: a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; c) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos (Moçambique, 1992, p. 8).

A atual lei nº 18/2018 do SNE orienta-se pelos seguintes objetivos: a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do país; b) garantir a educação básica e inclusiva a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; c) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética e moral capaz de educar a criança (Moçambique, 2018, p. 3).

Nessas três leis, nota-se a preocupação do Estado moçambicano na erradicação do analfabetismo, o direito dos cidadãos à educação básica e a formação do professor para assegurar o cumprimento dos dois objetivos planejados.

Embora desde 1983 até 2023 tenham sido introduzidos e implantados vários programas e cursos de formação de professores em consonância com os PEEs e demais planos que se traduzem em políticas de formação de professores, nomeadamente a definição de currículos para a formação inicial, formação continuada/aperfeiçoamento e formação em serviço, nota-se avanços e retrocessos caracterizados pelo aumento significativo do efetivo de candidatos à formação de futuros professores e, por um lado, a descontinuidade de alguns cursos na vigência dos planos.

Verifica-se, também, a implantação paralela de outras políticas com as definidas no início da execução dos planos e as introduzidas durante a execução dos mesmos, suscitando dúvidas e indagações quanto à implementação, o que nos leva

a cogitar e colocar a seguinte questão: Em que medidas as tendências de formação de professores da educação básica, apontadas pelos Planos Estratégicos da Educação de Moçambique (1999-2019), refletem avanços e/ou retrocessos significativos no setor da educação?

Assim, com base no problema da pesquisa, constitui objetivo geral: Analisar as tendências para a formação de professores de educação básica em Moçambique à luz dos Planos Estratégicos de Educação vigentes no período entre 1999-2019, no que diz respeito aos avanços e retrocessos na formação do professor. Nos objetivos específicos, pretende-se:

- Analisar a organização da educação e da formação de professores da educação básica em Moçambique de acordo com as três leis do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83; 6/92 e 18/2018), olhando para as principais inovações introduzidas em cada uma delas;
- Analisar a legislação relativa ao planejamento de formação de professores da educação básica em Moçambique e os processos de correlação de força e sua relação com a redemocratização do país;
- Analisar as tendências para as políticas de formação de professores de educação básica em Moçambique entre os anos de 1999 a 2019 em consonância com o Plano Estratégico da Educação no que diz respeito aos principais avanços alcançados e retrocessos na formação do professor.

Para o alcance dos objetivos traçados, quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo de cunho documental e bibliográfico com uma abordagem qualitativa, apoiando-se de aportes teóricos de Cellard (2008), Bardin (2000), Gil (2008), Lombardi (2004) e Ludke e André (2015). Na primeira etapa deste procedimento metodológico, foi realizada a busca de corpus de textos. Como diz Cellard (2008), em pesquisas de educação de caráter documental, em primeiro lugar, o pesquisador deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade (Cellard, 2008, p. 89). A nossa pretensão foi enriquecer o arcabouço teórico dos textos e responde ainda a ideia do autor, segundo a qual é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das

interseções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento para uma análise<sup>6</sup>.

Para analisar os documentos, de acordo com estudo de Bardin (2000), trilhamos três etapas: i) pré-análise do material; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise do material, colocamos as nossas intuições com o objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas. Geralmente, foi a fase de escolha dos documentos, a formulação dos objetivos, formulação de indicadores que fundamentam a interpretação final. Na exploração do material, foram analisados diferentes aspectos inerentes às tendências para as políticas de formação de professores de educação básica nos documentos selecionados para posteriores conclusões finais em relação aos avanços e retrocessos. E, finalmente, no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, foram feitas as conclusões finais relativas às tendências das políticas de formação de professores de educação básica olhando no horizonte temporal da pesquisa sem descorar os períodos anteriores como base nas categorias.

Conforme Gil (2008), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa. No caso específico, e para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, foram analisados os seguintes documentos: (i) Planos Estratégicos da Educação (PEE) dos períodos 1999-2003; 2006-2011; 2012-2019 e 2020-2029, onde constam as tendências das políticas de formação de professores; (ii) As Leis de Bases do Sistema Nacional de Educação (SNE) nº 4/83, de 23 de março; 6/92, de 6 de maio; e 18/2018, de 28 de dezembro; (iii) Diploma Ministerial que cria a Direção Nacional de Formação de Professores – 2012; (iv) Decreto-Lei nº 32/95, que cria a Política Nacional da Educação; (v) Relatório Holístico sobre a Situação de Professores em Moçambique – 2017; Decreto-Lei nº 58/2022, que cria a Política do Professor e a Estratégia de Implantação. Essas fontes foram pesquisadas no Portal do Governo de Moçambique e do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH).

---

<sup>6</sup> Privilegiamos aqui, no âmbito de nossa pesquisa qualitativa, a qualidade e a diversidade, não necessariamente a quantidade. Para nós, a qualidade (credibilidade, confiabilidade, proximidade, profundidade) de um único documento importa muito mais do que inúmeros depoimentos, mais pobres.

Escolheu-se estas fontes documentais pela natureza do objeto de estudo. Como afirma Lombardi (2004), o objeto de estudo determina o tipo de fonte documental a ser utilizada na investigação. Com base nesses documentos, buscou-se fazer uma análise sobre como são planejadas e implementadas as políticas de formação de professores de educação básicas em Moçambique.

Optou-se pela pesquisa documental por apresentar uma série de vantagens, dado que é uma fonte rica e estável de dados e devido à sua acessibilidade em termos de custos. A análise dos documentos, em muitos casos, exige apenas disponibilidade de tempo e capacidade do pesquisador. Portanto, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo quando comparado com o de outras pesquisas. Por último, foi escolhida por entendermos que a pesquisa documental não exige contato com os sujeitos em estudo, que, em alguns casos, pode ser bastante difícil no contexto de Moçambique.

Num outro ângulo de análise, Ludke e André (2015) apontam que a análise documental busca identificar informações fatuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. É um processo que utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos, e o objeto principal da pesquisa documental é o próprio documento (Ludke; André, 2015, p. 45). A abordagem qualitativa tem como objetivo fundamental construir conhecimento sobre o objeto em estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o objetivo principal do investigador é construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto. Na opinião desses autores, a expressão “investigação qualitativa” é um termo genérico utilizado para referir a um conjunto de estratégias de investigação que têm características comuns: gerar teoria e fazer a descrição ou compreensão do objeto em análise. Portanto, pretende-se nesta abordagem qualitativa compreender quais avanços foram alcançados e retrocessos no seio dos Planos Estratégicos da Educação (1999-2019), com enfoque para as tendências de formação de professores de educação básica em Moçambique, olhando também pelas influências dos órgãos internacionais nas políticas educacionais.

O levantamento do estado de conhecimento sobre o que já foi pesquisado sobre planejamento educacional em Moçambique permite compreender que a maioria dos investigadores do país estão concentrados em Portugal e no Brasil, particularmente no Brasil, em programas de pós-graduação. A este propósito, foi realizada uma análise bibliográfica com base de dados do SCIELO para produções

brasileiras, Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, repositório da Universidade Pedagógica de Moçambique e repositório da Universidade Católica de Moçambique. A avaliação do estado de conhecimento bibliográfico foi realizada nos meses de abril a junho de 2022 com os descritores: “Políticas de Formação de Professores em Moçambique”. Foram achados no SCIELO brasileiro 36 trabalhos. Após a filtragem manual, foram usados 8 artigos, 2 teses e 2 dissertações. Para o repositório da Universidade do Minho, foram encontrados 575 trabalhos. Destes, apenas 1 foi selecionado para o nosso estudo. No repositório da Universidade Pedagógica de Moçambique, foram achados 5 trabalhos, dos quais 1 foi utilizado para a nossa abordagem. Por último, na Universidade Católica de Moçambique, foram encontrados 3 trabalhos e somente 1 foi utilizado (Quadro 1).

**Quadro 1** – Levantamento de teses, dissertações e artigos sobre as tendências de formação de professores da educação em Moçambique

| <b>Autor/Ano</b>                 | <b>Temática</b>                                                                                                                                            | <b>Tipo de publicação</b> | <b>Instituição</b>                       |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------|
| Langa (2023)                     | A formação de professores para o ensino primário em Moçambique.                                                                                            | Artigo                    | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| Chissico (2023)                  | Projeto da Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos em exercício através dos dispositivos móveis: uma experiência em Moçambique. | Dissertação               | Universidade Aberta                      |
| Rumbane e Silva (2022)           | Estado, Sistema Educativo e Gestão Escolar em Moçambique.                                                                                                  | Artigo                    | Universidade Federal de Alagoas          |
| Garcia, Bene e Braz (2021)       | Pontos e contornos da formação inicial de professores em Moçambique e no Brasil.                                                                           | Artigo                    | Universidade Federal do Amazonas         |
| Bene (2021)                      | Política de formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica em Moçambique e no Brasil: contornos e proximidades.                          | Dissertação               | Universidade Federal do Amazonas         |
| Soares (2021)                    | Todos pelo discurso de responsabilização docente como currículo para a formação de professores.                                                            | Artigo                    | Rio de Janeiro                           |
| Nicaquela e Assane (2020)        | A formação de professores primários em Moçambique: qual modelo a adotar?                                                                                   | Artigo                    | Universidade Católica de Moçambique      |
| Mugime, Leite e Mahalambe (2019) | Novos papéis e responsabilidade docente à luz das políticas educacionais e de formação de professores primários em Moçambique.                             | Artigo                    | Universidade Federal de Pernambuco       |
| Mugime, Mahalambe e Leite (2019) | Estudos sobre Formação Inicial de Professores em Moçambique e sua Relação com as Políticas de Formação de Professores.                                     | Artigo                    | Universidade do Porto Portugal           |

| <b>Autor/Ano</b>                 | <b>Temática</b>                                                                                                                                                                                        | <b>Tipo de publicação</b> | <b>Instituição</b>                                                      |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Lopes (2017)                     | Políticas Educacionais para a Formação da Rapariga em Moçambique.                                                                                                                                      | Tese                      | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                                |
| Agibo (2017)                     | Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10 <sup>o</sup> + 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). | Tese                      | Universidade Estadual Paulista                                          |
| Agibo e Chicote (2015)           | Modelos de formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico.                                                                                                                   | Artigo                    | Universidade de Uberaba                                                 |
| Beira, Vargas e Gonçalves (2015) | Gestão de qualidade do ensino básico em Moçambique: Um estudo em escolas primárias e públicas.                                                                                                         | Artigo                    | Universidade Federal de Santa Catarina                                  |
| Domingos (2014)                  | Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983).                                                                                                                          | Artigo                    | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Minas Gerais |
| <b>Nivagara (2013)</b>           | A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique.                                                                              | Artigo                    | Universidade Pedagógica de Moçambique                                   |

Fonte: Elaborado pelo autor baseado no Banco de Teses, Dissertações e Artigos da CAPES-MEC; Universidade de Minho – Portugal, Universidade Pedagógica de Moçambique e Universidade Católica de Moçambique. 2023.

Quanto à estrutura, o trabalho compõe-se de uma introdução e três capítulos. A introdução faz a contextualização geral da pesquisa, dentro da qual temos os objetivos geral e específicos, a natureza do problema e os procedimentos metodológicos utilizados. O Capítulo I descreve o contexto sociopolítico e histórico da educação e da formação de professores da educação básica em Moçambique em 4 períodos: 1. Período colonial; 2. Período pós-independência -1975 até 1983; 3. Período da década de 1990; e 4. Período da década de 2010 até a fase atual. O Capítulo II faz referência e descreve todo o processo histórico da elaboração dos quatro Planos Estratégicos da Educação (1999-2019). O Capítulo III faz a análise dos planos estratégicos apresentados no capítulo anterior e aborda a Política Nacional da Educação, os conceitos de formação, formação de professores, formação inicial, formação continuada e em serviço e, em seguida, faz-se a contextualização da formação de professores baseada na pedagogia de competências. Por fim, temos as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração do trabalho.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE**

O presente capítulo faz uma breve contextualização sociopolítica, histórica e organizacional da educação e das tendências de formação de professores da educação básica em Moçambique, dividido em quatro períodos: período colonial; período pós-independência; década de 1990; e década de 2010 até a atualidade.

### **1.1 PERÍODO COLONIAL**

Os portugueses chegaram em Moçambique em 1498. A administração colonial foi instalada em 1501, tornando-se território dependente do Estado da Índia até 1752. Segundo Santos (2017), em 1569, Moçambique foi elevado à condição de capitania-geral, englobando a região de Sofala e a do império de Mwenemutapa. A ocupação total de Moçambique teve início em 1507 (Santos, 2017, p. 1).

Antes do século XV, Moçambique teve uma educação tradicional e, segundo Golias (1993), esta educação desenvolvia-se de acordo com parâmetros da própria vida comunitária; realizava-se sempre acompanhando a vida da criança em todas as suas fases; ensinando as tradições, a moral, a língua, a arte de viver, a história, a geografia através da oralidade; os conhecimentos práticos da caça, da pesca e do campo (Golias, 1993, p. 27-28).

Para Humbane (2017) apud Silva e Rumbane (2022), o período pré-colonial em Moçambique é marcado por uma pedagogia de iniciação, técnico-profissional e ético-social que se baseava em determinados princípios, a saber: transmissão de valores, convenções e conhecimentos em forma de linguagem verbal ou atos que permitissem um aprendizado de geração em geração; divisão de trabalho por sexo; unidade entre educar e ensinar; pluralismo do papel docente (todos podem ensinar); e relevância social do conteúdo. Tratava-se de uma educação com caráter coletivo e social, que era exercida não só pela família, mas pela aldeia inteira. Como não é do nosso interesse analisar a educação nesta época, dispensa-se seu desenvolvimento.

No século XX, o governo colonial, na tentativa de estruturar um sistema de educação capaz de se aplicar na estrutura capitalista que emergia em Moçambique, organizou a partir de 1926 dois tipos de escolas de formação de professores. Um foi destinado para a formação de professores do ensino primário rudimentar para os

indígenas e escolas dos Magistérios Primários (de 1962 a 1966), criados para formar professores do ensino primário com habilitação legal para ensinar os filhos dos colonos (Agibo, 2017, p. 60; Hedges; Machili; Saúte, 1995, p. 7). Destaca-se que em 492 anos de colonização, não havia nenhuma instituição de ensino.

Ainda a despeito das escolas de formação de professores, Agibo (2017) afirma que a primeira escola de habilitação de professores indígenas<sup>7</sup> foi criada em 1930 para a formação de professores do ensino primário rudimentar<sup>8</sup>. Os mesmos professores, em alguns casos, podiam ser colocados nas escolas oficiais, particulares ou nas missões religiosas. As escolas dos Magistérios Primários foram criadas entre 1962 a 1966 para formar professores do ensino primário com habilitação legal para ensinar os filhos dos colonos e assimilados (Agibo, 2017, p. 60). Para o autor, nesta primeira fase, os candidatos à formação de professores tinham que possuir a 4ª classe ou série e a formação tinha a duração de três anos.

De acordo com Hedges, Machili e Saúte (1995), a primeira Escola de Habilitação de Professores Indígenas (EHPI) foi criada em 1930 pela Portaria nº 312 de 1926. Tinha por finalidade formar a população moçambicana para agir enquanto intermediário entre o Estado Colonial e as massas, e inculcar uma atitude de servilismo no moçambicano educado, iniciando deste modo a política de formação de professores no período colonial (Hedges; Machili; Saúte, 1995, p. 8). Como pode-se notar, a política de formação de professores estava alicerçada nos interesses da potência colonizadora perpetuar as suas ideologias.

Entre 1498, ano da chegada dos portugueses, a 1930, ano da criação da primeira Escola de Formação de Professores Indígenas para o ensino rudimentar (equivalente à educação básica), Moçambique ficou cerca de 492 anos sem nenhuma instituição de ensino, e, depois de sua existência, o direito e acesso à educação era muito restrito. Assane (2017) afirma que Moçambique viveu cerca de 500 anos de dominação colonial e, nesses anos, os processos educativos oficiais apenas foram iniciados em 1930 com a criação da primeira instituição dedicada à formação de professores, a Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor.

---

<sup>7</sup> Os indígenas eram considerados os povos nativos de Moçambique no período colonial. No caso específico (professores indígenas), refere-se a professores da população nativa.

<sup>8</sup> Ensino primário rudimentar é uma organização da educação do período colonial que destinava-se à população indígena, ou seja, nativa, com o objetivo de civilizá-la e nacionalizá-la a colônia, difundindo a língua e os costumes portugueses. Isoladamente, a palavra rudimentar denota a precariedade, imperfeição, mal-apresentação, ou seja, que agrega aspectos elementares do ensino sem tendências de evolução.

De 1930 a 1940, a Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor, criada em Lourenço Marques, atual cidade e capital de Moçambique – Maputo, organizada e dirigida pelo Estado Português, teve programas caracterizados pelo predomínio de disciplinas meramente de formação geral. Golias (1993) aponta que as disciplinas que faziam parte do currículo do programa entre 1930 a 1937 eram: Língua Portuguesa; Aritmética e Sistema Métrico; Geografia e História de Portugal; Elementos de Ciências Físico-Químicas e Naturais; Desenhos e Trabalhos Manuais; Pedagogia Moral e Cívica; Educação Física; Música; Educação Física e Higiene e Educação Moral e Cristã.

Mazula (1995) denota ter havido nesta época muitas mudanças de programas, conteúdos e tempo de duração e ausência de definição de conteúdo a lecionar, o que pressupõe que seja resultado da luta decorrente no seio do Estado Colonial no que concerne à definição clara e única sobre os objetivos e orientação do ensino indígena em Moçambique (Mazula, 1995, p. 68).

Por sua vez, Golias (1993) explica que as mudanças de programas e conteúdos se deveu ao Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930, que criou três tipos de ensino para os moçambicanos:

1. Ensino Primário Rudimentar, 2. Ensino Normal e 3. Ensino de Adaptação. O Ensino Primário Rudimentar destinava-se a civilizar e nacionalizar os indígenas da colónia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses. Por sua vez, o Ensino Normal tinha a finalidade de habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares. E finalmente o Ensino de Adaptação que era o mesmo – Ensino Primário Rudimentar, apenas mudou de nome em 1966, e todos os objetivos deste ensino não foram alterados (Golias, 1993, p. 46-51).

Para além das disciplinas curriculares, ministrava-se às meninas a educação feminina a fim de ensinar noções simples de costura, bordados, malhas e culinária (Golias, 1993). A partir desse período, o processo de formação de professores em Moçambique foi sistematicamente fundamentado e tem sofrido múltiplas transformações desde a vigência do colonialismo até os dias de hoje.

Segundo Niquice (2005), essas transformações são contíguas aos objetivos e políticas das instituições que tutelam a educação na sua generalidade e o subsistema de formação de professores, em particular, nomeadamente, o Ministério do Ultramar (durante o colonialismo), Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Educação, período pós-colonial e, agora, Ministério da Educação e Desenvolvimento

Humano. Segundo Nacuo (2008), no período sob dominação colonial, funcionaram igualmente as Escolas do Magistério Primário (EMP), que estavam vocacionadas à instrução de professores para o ensino primário.

Foi com esse intuito que no dia 7 de maio de 1940 celebrou-se o Acordo Missionário, assinado entre a Santa Sé e o Governo Português através do Decreto-Lei nº 31.207, do dia 5 de abril de 1941, o qual estabeleceu o Estatuto Missionário. Mazula (1995, p. 79), Gómez (1999, p. 57) e Bernardo (2003) apontam que os dois instrumentos conferiam responsabilidade à Igreja Católica o ensino para os indígenas. Portanto, o esforço missionário foi integrado à ação colonizadora portuguesa, cabendo aos missionários o direito e o dever de serem colonizadores dos indígenas.

Mazula (1995) relata que, nesta época, as estruturas governamentais portuguesas introduziram um sistema rudimentar de ensino para os “indígenas” dirigido pelas missões. O objetivo fundamental era de elevar gradualmente da vida “selvagem” à vida civilizada, ou seja, a povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas.

Num outro entendimento, Mazula (1995) e Gomez (1999) consideram que este ensino visava formar o africano-moçambicano à 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 (Gómez, 1999, p. 63; Mazula, 1995, p. 78). Entretanto, com base no que foi apresentado pelos autores, nota-se o quão este tipo de ensino, os objetivos e sua centralidade na formação dos moçambicanos não visavam prepará-los cientificamente, culturalmente e profissionalmente para a vida social.

Nesse sentido, Bavo e Coelho (2022) destacaram que, no período colonial que antecedeu o início da era pós-independência, as finalidades do ensino destinavam-se à cultura de submissão dos africanos e não ao desenvolvimento cultural e científico. Para Zamparoni (2002), a educação era um poderoso instrumento colonizador. No entanto, a metrópole não tinha interesse em constituir um sistema de ensino ou mesmo um conjunto de instituições escolares avulsas para a escolarização dos indígenas. Tratava-se, inicialmente, de consolidar os princípios e valores dominadores, civilizacionais com vistas à alienação do povo moçambicano.

Continuando nesse panorama histórico da educação e de formação de professores, Robate (2006) destaca o início do funcionamento da escola missionária para a formação de professores destinados às escolas rudimentares no ano de 1945. Os candidatos aos cursos deviam ter a 4ª classe e o ensino primário concluído. A formação de professores foi se estendendo a outros locais. Essa asserção corrobora com a constatação de Niquice (2005) que, além de apontar como segunda fase de implantação dessas instituições de formação para professores, por volta de 1962, indica igualmente que beneficiou apenas duas cidades: Lourenço Marques, no distrito de Maputo, e Chiveve, distrito da Beira.

Em 1965, como descreve o autor supracitado, 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 Cabral, nas chamadas Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar (EHPPE), sob responsabilidade das Missões Católicas. Para Hedges *et al.* (1995, p. 7), “[...] a responsabilização das missões católicas na política de formação de professores surge no âmbito do acordo estabelecido entre a Santa Sé e o Governo Português designado concordata”. Apesar da celebração destes acordos, no entendimento de Golias (1993), a introdução do ensino formal em Moçambique no período colonial foi realizada a partir de uma matriz exclusivamente europeia, isto é, de Portugal, incluía Escolas de Formação de Professores, com o intuito de “[...] conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada” (Golias, 1993, p. 45).

Portanto, a dimensão cultural do ensino passava pela negação dos seus próprios valores culturais, o seu saber, e cerceando pela raiz o desenvolvimento natural do seu saber-fazer, considerados selvagens.

#### **1.1.1 Estatuto do Indigenato Decreto-Lei 39.666 de 20/4/54**

Como escreve Golias (1993), o artigo 2º do Decreto-Lei acima referido considera indígenas todos os:

[...] indivíduos da raça negra ou seus descendentes das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique que nascidos lá ou lá vivendo habitualmente ainda não possuem a instrução e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses. São igualmente considerados indígenas nascidos de pai e mãe indígenas em lugar estranho a estas províncias, tendo-se os pais fixado nelas temporariamente (Golias, 1993, p. 33-34).

Portanto, tratava-se de pessoas nativas de todas as raças que nasceram em Moçambique, ou os de Guiné e Angola que lá viviam e não tinham nenhum nível de escolaridade que lhes conferisse alguma “civilização portuguesa” Ora, diante desta classificação que os nativos estavam sujeitos, de forma nenhuma essas pessoas alcançariam a propalada civilização portuguesa por via de instrução, pois não tinham acesso e direito à educação. Por outro lado, a cultura portuguesa foi considerada hegemônica em relação à cultura dos povos nativos que foi apelidada de selvagem.

Assim, no entendimento de Basílio (2010), a ideia central dos portugueses era inculcar aos moçambicanos uma identidade estrangeiro-portuguesa dentro do seu próprio território. Para Dias (2002), o principal objetivo era a nacionalização dos indígenas (povos nativos) por meio da língua portuguesa. Conforme Bavo e Coelho (2022), a principal filosofia dos portugueses era perpetuar o sistema na dominação colonial.

Portanto, era essa categoria de indivíduos “indígenas” que dos poucos moçambicanos se tivesse a sorte de fazer a formação de professores deviam frequentar a Escola de Habilitação de Professores Indígenas e, posteriormente, civilizar os outros. Segundo Golias (1993), o mesmo Decreto-Lei, no artigo 56º, previa a perda da condição de indígena e aquisição da cidadania o indivíduo que comprovasse cinco condições:

[...] Ter mais de 18 anos de idade; Falar corretamente a língua portuguesa; Exercer uma profissão, uma arte ou um ofício que lhe dê um rendimento necessário à sua subsistência e de seus familiares ou das pessoas que estão a seu cargo, e possuir bens suficientes para o mesmo fim; ter um bom comportamento e ter adquirido a instrução e os pressupostos para aplicação integral do direito político e privado dos cidadãos portugueses; não ter sido considerado refratário no serviço militar ou desertor (Golias, 1993, p. 34).

O autor explica que a passagem de indígena à cidadania traria alguns “privilégios”, como o direito dos filhos de frequentar a escola oficial, o direito a voto, o direito de deixar de pagar o imposto de palhota e de tornar-se assimilado, etc. Segundo Capela (1977), o imposto de palhota era um sistema de tributação instituído no período colonial aos indígenas que deviam pagar a administração colonial portuguesa por cada palhota (casa) que o indígena possuísse. Assim, o processo de tributação (Imposto de Palhota) pago em gêneros ou espécie tornou-se, na prática,

uma forma de trabalho forçado. Para o pagamento, os indígenas tinham de ter dinheiro ou prestar serviço às companhias<sup>9</sup> até atingirem o montante do imposto (Capela, 1977).

Analisando o processo da passagem de indígena à cidadania, nota-se que os tais direitos não eram reconhecidos aos que eram qualificados de cidadãos na sua plenitude. Para Golias (1993), estes direitos eram nulos porque estavam ligados à cidadania portuguesa que o indígena não possuía. Em legislação de trabalho, por exemplo, os direitos eram igualmente inexistentes: como poderia o moçambicano recorrer a uma jurisdição portuguesa em caso de emprego forçado se não tinha direito à associação e a nenhuma defesa? (Golias, 1993).

Por essa razão, analistas do processo de colonização apontam o papel desempenhado pela Igreja ao longo da história da dominação portuguesa com bastante negatividade. Mário de Andrade (1998), por exemplo, considera que os missionários, na qualidade de auxiliares da colonização, estiveram na fase ativa de ocupação colonial, os braços espirituais dos Governadores, Administradores e dos Chefes dos Postos, ensinando a obediência à ordem estabelecida pela Igreja e preparava servidores dos colonizadores.

Neste viés, Golias (1993) critica os assimilados que frequentavam as escolas dos missionários, considerando-os menos aptos à contestação colonial devido à doutrinação que recebiam nas escolas. Na visão do autor, a Igreja teve um papel negativo no processo de colonização, pela sua forma de ensino, sua mensagem, pregando a paciência, fidelidade ao sistema colonial e preparando os traidores à causa nacional. Assim, de 1941 a 1974, a escola organizada e dirigida pela Igreja Católica teve programas caracterizados por uma redução drástica do número de disciplinas, dando maior primazia à repetição dos conteúdos da 4ª classe e o estudo do Português, Aritmética, Moral e Religião Cristã e a Prática Agrícola (Golias, 1993).

Nesta perspectiva, o professor não só deveria ser habilitado como auxiliar defensor da língua e cultura portuguesa, como também defensor da religião católica nas zonas mais recônditas da colônia. Dessa forma, há um entendimento de que a política de formação de professores assumia em parte o cunho religioso, o que se confirma pelo recebimento de alunos que tivessem o nível exigido vindo das escolas e missões católicas (Golias, 1993).

---

<sup>9</sup> Eram empresas que tinham sido instaladas no período colonial em todas as regiões do país.

Ainda sobre o mesmo assunto, Mazula (1995) critica a política de formação de professores no período colonial por apresentar um caráter discriminatório, ditatorial, racionalismo acadêmico e ligado à igreja católica, como descreve:

[...] a partir da primeira escola, em 1930, a formação de professores realizou-se num campo paradigmático de um sistema colonial ditatorial, excludente e racista. Os interesses coloniais estão em primeiro plano. A educação é um dos instrumentos para perpetuar as relações de poder de dominação (Mazula, 1995, p. 51).

Golias (1993), gozando da mesma opinião, explica:

[...] a política de formação de professores nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar (EHPPE) foram confiadas aos eclesiásticos os quais tão prontamente se empenharam em formar verdadeiros religiosos menos habilitados, mas devotados. Nessas escolas a política era incutir no futuro professor a ideia de que ele deveria ser um agente abnegado por excelência, do qual se poderia esperar e ao qual pouco se precisa oferecer em termos de condições de vida e emprego, pois que as satisfações maiores ele as tirava do próprio exercício “beatífico” da sua profissão (Golias, 1993, p. 49-50).

Os requisitos para a formação de professores também tinham um caráter excludente, baseados na condição física do candidato. Assim, segundo Golias (1993), o ingresso nos cursos de Habilitação de Professores do Posto Escolar era regulado pela apresentação de atestado de robustez e de não sofrer de doenças infectocontagiosas, nem de deficiência física ou aleijão incompatível com o exercício do ensino e a disciplina escolar (Golias, 1993). Evidentemente, como relata o autor, as pessoas portadoras de deficiência física eram imediatamente excluídas no processo de seleção para a formação de professores.

Neste contexto, o acesso à educação para os moçambicanos era bastante restrito, e cada vez mais era notável a procrastinação do direito à educação aos povos nativos. Aliás, é por essa razão que, durante o período de vigência da colonização, havia poucos moçambicanos formados em diferentes áreas, particularmente no setor da educação. A título de exemplo, em 1966-1967, de um total de 614 estudantes secundários, apenas 9 eram negros (Golias, 1993). Igualmente, em 1962, dos 280 estudantes universitários matriculados, o número de moçambicanos negros não chegava a uma dúzia (Taimo, 2010).

A língua, a cultura e a educação foram negadas à população nativa e só seriam possíveis pelo alcance da independência, que, a seguir, nos propõe a analisar,

com alguma relação na educação, principalmente na manutenção dos programas curriculares, que não foram eliminados totalmente logo após a independência.

## 1.2 PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA - 1975 ATÉ 1983

A verdadeira natureza das intenções de um país pode ser descoberta através do conhecimento que realiza no campo da instrução e da educação (Golias, 1993).

Nesta subseção, são apresentadas as aspirações do governo de Moçambique no campo da educação, bem como nas políticas de formação de professores após a independência com base na tese em epígrafe.

Moçambique é um país da África Austral, situado na costa do Oceano Índico, e foi uma colônia portuguesa de 1498 até 1974. Segundo Domingos (2014):

[...] em 1962 foi criada a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)<sup>10</sup> e Eduardo Chivambo Mondlane foi eleito presidente do movimento (um intelectual formado nos EUA e funcionário das Nações Unidas), através da unificação de três movimentos libertários, a MANU (Mozambique African National Union), a UDEMANO (União Democrática Nacional de Moçambique) e a UNAMI (União Africana de Moçambique Independente), tendo sido assassinado em 3 de Fevereiro de 1969, a ele sucedeu Samora Moisés Machel para continuar a dirigir os destinos e os objetivos do movimento (Domingos, 2014, p. 2).

Após 10 anos de luta armada de libertação nacional (1964 a 1974), em 25 de junho de 1975, o país tornou-se independente, ato proclamado pelo presidente da FRELIMO, Samora Moisés Machel. Automaticamente, Machel tornou-se presidente da república à luz do artigo 47º da Constituição da República Popular de 1975, que dizia o seguinte: “O Presidente da República Popular de Moçambique é o Presidente da FRELIMO” (Moçambique, 1975, p. 4).

Segundo Loewetein (1988), em 1977, a FRELIMO transformou-se em Partido Marxista Leninista da aliança operário-camponesa, introduzindo um sistema político de partido único (Loewenstein, 1988, p. 76). Para o autor, a tentativa de construção do novo modelo de Estado (socialista), de acordo com os ideais do marxismo-leninismo, acarretou em profundas divergências internas no próprio país, outrora já acentuadas pelo colonialismo. Como consequência desta disputa de correlação de forças, uma nova luta (guerra civil) começaria a ser forjada em 1976, entre o governo

---

<sup>10</sup> Movimento que lutou pela libertação e independência do país.

da FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), com o apoio da Rodésia do Sul (Zimbabwe), África do Sul e Estados Unidos.

Como escreve Duarte e Figueredo (2020), esta luta levou paulatinamente o país ao soterramento, até a sua completa derrocada na década de 1980, quando figurou em um nível de pobreza altíssimo e em consequência deste conflito armado. Houve ainda o esgotamento do projeto revolucionário pedagógico “A formação do homem novo”, forjado pela FRELIMO, bem como o desgaste do partido e, por conseguinte, a erosão do projeto comunista no final do percurso revolucionário nos anos 80 (Duarte; Figueredo, 2020).

### **1.2.1 A nacionalização da educação como conquista do povo**

O objetivo primário do governo de transição foi a nacionalização da educação. Assim, estudo de Gómez (1999) aponta que, no dia 24 de julho de 1975, um mês depois da proclamação da independência, a educação e outras instituições socioeconômicas consideradas conquistas do povo foram nacionalizadas. Conforme Agibo (2017), nesse processo de nacionalização da educação, o Estado assumiu totalmente a responsabilidade do planejamento e gestão, tendo herdado do sistema colonial uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autoritários (Agibo, 2017).

Bene (2021) aponta que, em 1975, após a independência, Moçambique tinha apenas 5.261 escolas e 20.658 em 2018. Analisando estes números, pode-se aferir que em 5 séculos de colonização, a cada 100 anos, Portugal construiu aproximadamente 11 escolas e o governo de Moçambique em 43 anos de independência construiu cerca de 15.397 escolas, ou seja, 1.538 em cada 10 anos.

Ao analisar este período, há aspectos bastante negativos que representam uma marca indelével para a história da educação moçambicana – as condições pelas quais o setor foi deixado. Nicaquela e Assane (2021) evidenciam que “[...] depois da independência nacional, a educação moçambicana ficou severamente afetada, os professores qualificados abandonaram o país”. Diante deste problema, o Estado, através do Ministério de Educação e Cultura (MEC), passou a contratar sujeitos sem formação pedagógica para exercerem a profissão de professor como alternativa para satisfazer a demanda em todo o país (Moçambique, 2017).

Mugime *et al.* (2019) e Nicaquela e Assane (2021) relatam que o período de transição (1975-1976) que se seguiu à independência de Moçambique registrou fuga maciça dos estrangeiros e carência de docentes qualificados. Com isso, a contratação de novos professores sem formação inicial foi uma das vias encontradas para suprir o problema da falta de professores. Assim, em busca de solução aos problemas da educação, houve necessidade de criação de instituições de formação de professores antes da Lei de Bases do SNE:

[...] depois da independência nacional, a formação de professores foi marcada pela criação de Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) para fazer face à falta de professores originada pelo afluxo maciço de alunos e pelo abandono de professores, na sua maioria estrangeiros. Nestes centros, foram ministrados cursos de diferentes níveis, que foram aumentando de duração à medida que a capacidade de resposta dos professores nas escolas ia melhorando (Moçambique, 2003, p. 10).

Para Domaciano (2006), no quadro das políticas de formação de professores, os primeiros Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) em Moçambique foram criados em 1976, um ano após a independência nacional. Durante este período, a política de formação de professores de educação básica em Moçambique emerge no contexto da necessidade de assegurar a formação do “capital humano”<sup>11</sup> para responder às necessidades da educação, particularmente nas escolas que estavam totalmente abandonadas. Uma filosofia baseada na Teoria de Capital Humano que, segundo Silva (2019, p. 12), propaga a ideia de que a construção de competências técnicas e profissionais para a inserção no mundo do trabalho, quando certificado pelos sistemas educacionais, poderá contribuir para a ampliação da produtividade econômica.

Nesta perspectiva e conforme Mugime *et al.* (2019), foram criados no contexto das políticas de expansão das instituições de formação de professores 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) para lecionarem da 1ª à 4ª classe e 4 Centros Regionais nas províncias de Maputo, Beira, Nampula e Zambézia.

Como os autores evidenciam, foi criado o Centro 8 de Março, uma instituição de formação multidisciplinar de quadros moçambicanos que realizou a formação acelerada de professores do ensino secundário e onde aconteciam capacitações que

---

<sup>11</sup> Segundo Schultz (1973), a Teoria do Capital Humano coloca o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador. Para Smith (1996), no capitalismo, as qualidades e habilidades são capital humano e é uma responsabilidade do Estado incentivar e investir em educação (Marshall, 1890).

variavam de 1 mês a 1 ano. Houve também a introdução de outros Centros de Formação de Professores em diferentes regiões do país, incluindo: Moma (Distrito de Nampula), Murrupula (Distrito de Murrupula), Marrere (Nampula - Cidade) e Nahadje (Distrito de Nacarôa), todos na província de Nampula (Mugime *et al.*, 2019). Todavia, para Golias (1993), Hedges *et al.* (1995) e Niquice (2005), estes centros funcionaram entre 1980 a 1983.

Depois de 1983, Nacuo (2008) refere ter emergido 4 Escolas de Formação e Educação de Professores: duas em Maputo, Elidja Machava e a de Chibututuíne; uma na Beira e igual número em Nampula. As EFEPs vieram mudar o nome que o momento não gostava, porque cheirava, não se sabe em que medida, ao colonialismo, e aqui ficava patente a necessidade de não só formar o professor, mas educá-lo para as tarefas que o esperavam (Nacuo, 2008). De qual cheiro se refere? A metáfora refere-se à ideologia dos colonos que tinha sido implantada no país.

Por isso, segundo Machel (1973), a mentalidade com que se pretendia formar os professores e os propósitos ditaram a mudança da denominação dessas instituições, que culminou com a criação das EFEPs. O intuito era que fossem capazes de colocar em prática o projeto de formação do homem novo, na complexa tarefa de “escangalhar” o aparelho ideológico colonial. Portanto, o Departamento de Educação e Cultura (DEC) era a força motriz na definição das políticas de formação de professores, como observado no discurso de Samora Machel, na 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura:

[...] a este nível a missão dos professores e quadros da educação é extraordinariamente delicada. Porque eles, como nós, cresceram e formaram-se no mundo antigo e ainda trazem em si muitos vícios e defeitos, muito individualismo e ambição, muitos gostos corruptos e superstições, que são nefastos e podem contaminar as novas gerações. [...] Os professores e quadros da educação devem comportar-se como o médico, que antes de se aproximar do doente na sala de operações se desinfecta, se esteriliza, a fim de não infectar o paciente (Machel, 1973, p. 13).

Segundo Gonçalves (2016), a mudança de nome da instituição que se responsabilizava pela formação de professores durante a preparação do Sistema Nacional de Educação estava mais para afirmação política e ideológica do Estado independente de orientação socialista. Neste contexto, com a nacionalização da educação e com o novo governo da FRELIMO, animado pela utopia do Projeto Político

Pedagógico “formação do homem novo”, o ensino passou a ser laico, com novos objetivos, e foi colocado a serviço de interesses políticos da nova república.

O perfil do sujeito denominado “homem novo”, que se pretendia neste projeto ambicioso, segundo a Lei nº 4/83, art. 4 do Sistema Nacional de Educação (SNE), deveria ser:

[...] um homem livre de obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assumisse os valores da sociedade socialista nomeadamente: a unidade nacional, o amor à pátria e o espírito do internacionalismo proletário; o gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida coletiva; o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; a concepção científica e materialista do mundo; o engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia na construção do socialismo (Moçambique, 1983, p. 2).

Para o alcance desses objetivos, foram implantadas no currículo de ensino a partir da 5ª classe as disciplinas de Educação Política e Educação Cívica, as quais tentaram colocar o projeto em marcha em substituição da Educação Religiosa que se dava no período colonial. Numa análise mais profunda, na prática, os objetivos do projeto não foram alcançados. Segundo Gonsalves (2009), “[...] foi um discurso vazio, utópico e inalcançável, um projeto sem clareza e com objetivo apenas de legitimar e supervalorizar o partido libertador e considerar [...] a FRELIMO como referência máxima na vida dos alunos” (Gonsalves, 2009, p. 261).

Gonsalves (2009) sublinha ainda que, através da Educação Política, a FRELIMO difundiu os novos valores em quatro eixos principais: a legitimação de si mesma; a defesa da Revolução; do Socialismo e do “Marxismo-Leninismo” como fundamentos e referências dos valores a serem promovidos pela educação escolar no processo de formação do homem novo. Portanto, apesar do projeto ter fracassado, devido ao seu vazio de conteúdo, houve avanço significativo na educação, o que chamaríamos historicamente de período do advento das escolas de massas em Moçambique.

### **1.2.2 Sistema Nacional da Educação (SNE) – Lei 4/83**

Esta seção aborda os aspectos históricos, políticos e econômicos que caracterizaram esta lei, sua estrutura, a organização da educação básica e do subsistema de formação de professores. A criação do SNE, historicamente, está

ligada ao que Saviani (2010, p. 2) chama de “[...] emergência dos Estados no decorrer do século XIX na implantação dos sistemas nacionais de ensino para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular [...]”. O autor afirma que “[...] não há como ignorar a constatação de que a exigência de se fixar as diretrizes e bases da educação implica diretamente ter o Sistema Nacional de Educação” (Saviani, 2010, p. 2).

Conforme Silva e Ruben (2022), depois da independência nacional, foi concebido o Plano Prospectivo Indicativo (PPI) no III Congresso da FRELIMO, em 1977. Tratou-se de um documento orientador e ambicioso com o objetivo de vencer o subdesenvolvimento (a miséria, a fome, o analfabetismo e o desequilíbrio regional) em 10 anos (Silva; Ruben, 2022, p. 11). O PPI foi revisto em 1983, tendo culminado na concepção da Lei 4/83, de 23 de março, que cria o Sistema Nacional de Educação.

Segundo Intaquê (2016), a questão premente da criação desta lei foi a não inclusão da população moçambicana no principal sistema público de educação pelo regime colonial português, devido ao seu caráter discriminatório no qual grande parte da população não teve oportunidade de ingresso e, por conseguinte, causou um elevado número de pessoas não escolarizadas, com cerca de 90% do índice de analfabetismo após a independência.

Para Gómez (1999), a Lei 4/83 propõe resolver os problemas estruturais do sistema herdado, tendo como objetivo central a liquidação do analfabetismo e a formação política, científica e técnica de professores preparados para garantir o desenvolvimento da sociedade socialista (Gómez, 1999). Portanto, a partir desta linha ideológica concebida pelo partido FRELIMO em construir uma sociedade socialista, o sistema de educação considerado instrumento fundamental não escapou. Deste modo:

[...] na sociedade moçambicana empenhada na construção do socialismo, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método conduzir a “criação do homem novo”. O Sistema Nacional da Educação fundamenta-se nas experiências da luta armada de libertação nacional até a presente fase da construção do socialismo (Moçambique, 1983, p. 1).

Portanto, no âmbito sociopolítico, econômico e histórico, depois da criação desta lei, segundo Castiano e Ngoenha (2006), o período de 1987 a 1992 foi caracterizado por uma profunda crise econômica e social que conduziria a um colapso verificado na esfera política. A crise pode ser considerada o resultado da

implementação das medidas da reestruturação econômica e da guerra. Em 1990, o Banco Mundial classifica Moçambique como o país mais pobre do mundo. Em sua estratégia econômica, Moçambique despede-se da orientação marxista, começando a caminhar a passos largos para uma economia de mercado livre e, sob o ponto de vista social, a educação entra num colapso quase total (Castiano; Ngoenha, 2006). Os autores afirmam ainda que, neste período, a crise generalizada teve repercussões muito sérias na política educativa, caracterizada pela incapacidade do Estado de assegurar o acesso de todas as crianças à educação básica, desencadeando o processo de privatização da educação.

Domingos (2015), ao analisar o percurso histórico, político e estrutural do SNE, do período de 1975 a 1982, portanto, antes da implantação da Lei 4/83, afirma que o sistema educativo moçambicano funcionava quase que na base de programas de “improvisação normativa”. Isto significa que o sistema ficou refém durante longos períodos sem a Lei de Base do Sistema Educativo, desde 1975. Somente em 1983 chegou-se a um documento orientador da ação educativa, uma reforma de “plano ambicioso de desenvolvimento e bem consolidado da educação” (Domingos, 2015, p. 234-235).

Segundo o autor supracitado, entre os anos de 1975 e 1983, o sistema de ensino ainda se baseava no modelo escolar herdado do colonialismo, mas com algumas sofisticções, por exemplo, a nacionalização já referida do ensino. A jovem nação ora parida inaugura um período de massificação da “suposta escolaridade obrigatória” para grande parte da população, registrando um afluxo maciço de alunos nas escolas. A partir dessa análise, olhando a gênese e os princípios da criação desta lei, com base no sistema socialista, não há evidências de que tudo andou bem na educação.

Conforme Silva e Ruben (2022, p. 11), “[...] mesmo perante o sistema socialista nem tudo andava bem devido a várias limitações, falta de pessoal qualificado para assegurar a administração de um sistema centralizado que Moçambique adoptara logo depois da independência”. Para Gómez (1999), um dos maiores desafios da política educacional da FRELIMO nesta fase, no entanto, deu-se ao nível da competência técnica. Havia ainda a contradição entre o que se pretendia fazer e a capacidade da sua materialização, sem, no entanto, deixar de fora o descontentamento na liderança do partido, na altura como partido único (Gómez, 1999).

Numa outra análise, nota-se contradição do ponto de vista organizacional no período de transição na administração do Estado. Na educação, o governo inspirou-se pelo sistema socialista, com uma base escolar herdada do colonialismo com viés capitalista. Um dos avanços significativos que marcou este período (pós-independência; de nacionalização da educação e da criação da Lei do SNE) foi a explosão escolar, como ilustra o Quadro 2.

**Quadro 2** – Efetivos de alunos do ensino primário do 1º e 2º graus (1975-1990)

| Ano  | Ensino primário do 1º grau (1ª a 5ª classe) |                     |         |      |        | Ensino primário do 2º grau (6ª a 7ª classe) |       |                   |      |       |
|------|---------------------------------------------|---------------------|---------|------|--------|---------------------------------------------|-------|-------------------|------|-------|
|      | Total                                       | Índ/C <sup>12</sup> | Meninas | %    | Índ/C. | Total                                       | Índ/C | Meninas           | %    | Índ/C |
| 1975 | 671.617                                     | -----               | 227.554 | 33,9 | -----  | 20.430                                      | ---   | 8.931             | 47,3 | ----- |
| 1976 | 1.276.500                                   | 99,8                | 518.900 | 40,7 | 128    | 32.304                                      | 58,1  | 11.070            | 34,3 | 24    |
| 1977 | 1.363.000                                   | 6,8                 | 557.910 | 40,9 | 6,9    | 43.468                                      | 34,6  | 13.208            | 30,4 | 19,3  |
| 1978 | 1.426.282                                   | 4,6                 | 584.423 | 41,0 | 4,7    | 62.660                                      | 44,1  | 18.202            | 28,5 | 33,8  |
| 1979 | 1.498.729                                   | 5,1                 | 627.370 | 41,9 | 7,3    | 85.401                                      | 36,3  | 24.349            | 28,5 | 33,8  |
| 1980 | 1.387.172                                   | -7,4                | 594.393 | 43,3 | -5,9   | 79.899                                      | -6,4  | 22.968            | 28,7 | -5,7  |
| 1981 | 1.376.868                                   | -0,7                | 594.393 | 43,3 | 0,7    | 78.215                                      | -21   | 24.168            | 30,9 | 5,2   |
| 1982 | 1.333.050                                   | -3,2                | 574.132 | 43,1 | -3,4   | 80.746                                      | 3,2   | 25.457            | 31,5 | 5,3   |
| 1983 | 1.220.139                                   | -8,5                | 522.073 | 42,8 | -9,1   | 91.044                                      | 12,7  | 29.690            | 32,6 | 16,6  |
| 1984 | 1.303.650                                   | 6,8                 | 562.823 | 43,2 | 7,8    | 103.970                                     | 14,2  | 33.421            | 32,1 | 12,6  |
| 1985 | 1.311.014                                   | 0,6                 | 575.784 | 43,9 | 2,3    | 111.283                                     | 7,0   | 37.362            | 33,6 | 11,8  |
| 1986 | 1.305.582                                   | -0,4                | 574.380 | 44,0 | -0,2   | 113.984                                     | 2,4   | 40.761            | 35,8 | 9,1   |
| 1987 | 1.286.961                                   | -1,4                | 564.271 | 43,8 | -1,8   | 75.877                                      | -33,4 | 27.779            | 36,6 | -31,8 |
| 1988 | 1.199.669                                   | 0,9                 | 527.028 | 43,5 | 0,5    | 96.907                                      | 0,5   | 37.534            | 38,7 | 26,1  |
| 1990 | 1.260.218                                   | 4,1                 | 597.789 | 43,1 | 3,0    | 115.885                                     | 19,6  | *** <sup>13</sup> | ***  | ***   |

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Golias (1993).

O Quadro 2 indica os efetivos de alunos do ensino primário do 1º e 2º graus, ou seja, da educação básica (1ª a 7ª classe), resultante da explosão escolar a partir de 1975. Conforme esclarece Moçambique (2011):

[...] esta “explosão escolar” provocada pela nacionalização do ensino registrou-se num momento em que o país estava desprovido de recursos humanos. Era uma situação muito difícil, sem condições para se atender ao crescimento da demanda escolar. A procura de solução deste problema nasceu necessariamente dos imperativos próprios de situação de emergência, sendo contratados como professores muitas pessoas com baixo nível de ensino (escolaridade). Qualquer que reunisse os requisitos mínimos exigidos para ensinar poderia ser aceite, era o início de contratação de professores sem formação (Moçambique, 2011, p. 5).

<sup>12</sup> Índice de crescimento.

<sup>13</sup> Sem data.

Face à explosão escolar e na tentativa de responder à demanda e adequar a realidade do país, o governo organizou e estruturou o SNE de acordo com o artigo 8 da Lei 4/83 em 5 subsistemas, como mostra o Quadro 3.

**Quadro 3** – Estrutura do Sistema Nacional de Educação – Lei nº 4/83

| Subsistemas                           | Ensino                                                     | Classe                                | Grau/ciclo                   | Idade                        |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <b>1. Educação Geral</b>              | Pré-Escolar                                                | -----                                 | -----                        | Menores de 7 anos            |
|                                       | Primário                                                   | 1ª a 7ª Classe                        | 1º e 2º Graus                | 7 a 13 anos                  |
|                                       | Secundário                                                 | 8ª a 10ª Classe                       | 1º Ciclo                     | 14 a 16 anos                 |
|                                       | Pré-Universitário                                          | 11ª a 12ª Classe                      | 1º Ciclo                     | 17 a 18 anos                 |
| 2. Educação de Adultos                | Alfabetização e Educação de Adultos                        | Equivalente ao Primário               | Equivalente ao 1º e 2º Graus | Maiores de 13 anos em diante |
| 3. Educação Técnico Profissional      | Educação Elementar Técnico Profissional                    | Formação Elementar                    | -----                        | Maiores de 16 anos em diante |
|                                       | Educação Básica Técnico Profissional                       | 1º a 3º anos                          | -----                        | 14 a 16 anos                 |
|                                       | Educação Médio Técnico Profissional                        | 1º a 3º anos                          | -----                        | 17 a 19 anos                 |
| 4. Educação e Formação de Professores | Médio                                                      | Equivalente ao nível médio 12ª classe | -----                        | A partir de 17 anos          |
|                                       | Superior                                                   | Graduação e Pós-graduação             | -----                        | A partir de 18 anos          |
| 5. Educação Superior                  | Superior – formação de Técnicos Superiores de várias áreas | Graduação e Pós-graduação             | -----                        | A partir de 18 anos          |

Fonte: Elaborado pelo autor baseado na Lei 4/83 do SNE.

O Quadro 3 apresenta a estrutura do SNE, constituído por cinco subsistemas. A seção a seguir aborda dois subsistemas que têm conexão com o tema: 1. Subsistema de Educação Geral e 2. Subsistema de Educação e Formação de Professores.

### 1.2.3 A organização da educação básica e do subsistema de formação de professores à luz da Lei nº 4/83

A educação básica pertencia ao subsistema do ensino geral, e o ensino estava dividido em dois graus: 1º Grau, de 1ª à 5ª classes, e o 2º grau, de 6ª à 7ª

classes do ensino primário, frequentado pelas crianças de 7 a 14 anos de idade (Moçambique, 1983).

Portanto, o Subsistema de Educação e Formação de Professores estruturava-se em dois níveis: Médio e Superior, cuja formação realizava-se em três domínios nomeadamente, formação inicial, formação em exercício e formação permanente. Esses domínios representam as principais políticas que nortearam a formação de professores nos PEEs (1999-2019), embora a nomenclatura da última tenha sido modificada e designada por formação continuada e/de aperfeiçoamento.

O artigo 8º desta Lei, ao instituir o Subsistema de Formação de Professores, representa um dos grandes marcos neste período na política de formação de professores e com 4 principais objetivos expressos no artigo 33º:

[...] Assegurar a formação integral dos docentes, munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido FRELIMO; Consolidar no professor a visão materialista do desenvolvimento da natureza da sociedade e do pensamento, capacitando-o para atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais da escola, na comunidade e sociedade; Conferir ao professor a formação pedagógica e metodológica, assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustadas às exigências do processo revolucionário moçambicano e permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação político e ideológica, científico-técnica e pedagógica (Moçambique, 1983, p. 7).

De acordo com Niquice (2005) e Nacuo (2008), desde 1984, o subsistema de formação de professores em Moçambique, à semelhança dos projetos políticos do Ministério de Tutela, tem sido alvo de mudanças constantes de nome das instituições formadoras e, por conseguinte, os modelos de formação ou cursos de professores para garantir a política de formação dos professores. Ainda, para Nicaquela e Assane (2021), essas mudanças explicam-se por três razões: a) afirmação política e ideológica do Estado independente de orientação socialista; b) mudança de mentalidade dos professores a serem formados para “escangalhar”<sup>14</sup> o aparelho ideológico colonial; c) tentativa de responder à necessidade de oferta de professores.

Segundo Mugime *et al.* (2019), diante das mudanças dos paradigmas de formação e das instituições, o período de 1977-1991 foi considerado o de avaliação,

---

<sup>14</sup> Refere-se à destruição de toda ideologia política implantada pelo sistema colonial português na formação de professores.

análise e alteração de algumas políticas e práticas de formação de professores no âmbito do SNE, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura. Os resultados da formação inicial indicaram baixa qualidade nos professores e o governo sentiu-se obrigado a alargar o tempo de formação inicial e também se transitou da contratação de sujeitos sem formação para a formação profissional num período mínimo de 2 anos nos Centros para o Ensino Primário, como para o Ensino Secundário Geral (MUGIME *et al.*, 2019, p. 13). O Quadro 4 apresenta o resumo do subsistema de formação de professores.

**Quadro 4** – Resumo do subsistema de formação de professores - Lei 4/83

| <b>Subsistema de Formação de Professores</b> |                                   |                                                                      |                                |                                             |
|----------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------|
| <b>Nível</b>                                 | <b>Nível/ingresso na formação</b> | <b>Tipo de formação</b>                                              | <b>Instituição de formação</b> | <b>Nível/saída</b>                          |
| Médio                                        | 10 <sup>a</sup> Classe            | Formação inicial;<br>Formação em exercício e<br>Formação Permanente. | Instituto Médio Pedagógico     | Médio ou 12 <sup>a</sup> classe equivalente |
| Superior                                     | 12 <sup>a</sup> Classe            | Formação inicial;<br>Formação em exercício e<br>Formação Permanente. | Universidades                  | Bacharelado e Licenciatura                  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado na Lei nº 4/83 do SNE.

Observando a estrutura do Subsistema de Formação de Professores no Quadro 4, nota-se que a lei foi violada sistematicamente pelo governo, pois o modelo idealizado para a formação inicial de professores não foi o mesmo implementado na prática. Niquice (2005) afirma ter havido encurtamento nos cursos de formação de professores da educação básica, e aponta dois modelos de formação inicial de professores: um introduzido em 1982 (modelo de 6<sup>a</sup> classe + 1 ano de formação), antes da aprovação da lei, e o outro em 1983 (modelo de 6<sup>a</sup> classe + 3 anos de formação) (Niquice, 2005, p. 35-36).

Ainda nesta senda de ignorância da lei, num outro estudo, Niquice (2002) aponta alguns cursos ministrados desde os cursos de duração, de alguns meses, seis meses, 1 ano, até os níveis de 7<sup>a</sup> classe + 3 anos de formação e, mais tarde, 10<sup>a</sup> classe + 2 anos de formação, respectivamente (Niquice, 2002). Este processo de correlação de forças, que permeou a violação da práxis da lei e os sujeitos a serem formados, foi justificado sob pretexto da necessidade de formar mais professores em pouco tempo e alargar a oferta da educação, para assegurar o “boom educacional”. Minedh/Unesco-Moçambique (2019) relata que:

[...] este período (após-independência), foi feito um enorme esforço com vista a alargar a educação a todos os moçambicanos. Assim, em 1975, o número de alunos matriculados no ensino primário foi de 671.617, enquanto em 1976 aumentou para 1.276.500 estudantes – 99,8% (Moçambique, 2019, p.154-155).

Segundo Castiano *et al.* (2005) apud António (2014, p. 71), a pressão dos efetivos escolares resultou no fato de que a escola não estava aberta somente às crianças em idade escolar, mas também a adultos que antes não tiveram a oportunidade de frequentá-la. Isso se estendia às populações vivendo em zonas rurais e nas cidades, obrigando o governo a optar pelo encurtamento na formação. Para António (2014, p. 72), os esquemas de formação de professores desenhados pelo governo para potenciar rudimentos básicos de lecionação representam uma ação emergencial de demanda, ou seja, era uma questão de escolha entre promover educação para todos ou permanecer com uma educação minoritária por falta de professores, mas com acentuados índices do analfabetismo. Sendo assim, o Quadro 5 mostra as diferentes formações (1975-2005), incluindo as emergenciais (1975-1991) que foram adotadas sem observância da lei, que preconizavam a formação de professores do nível médio, tendo sido adaptados outros perfis de formação.

**Quadro 5** – Cursos de formação inicial de professores de educação básica ofertados (1975-2005)

| <b>Período</b> | <b>Forma de organização do curso e designação das escolas</b>                                               |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1975-1977      | 6ª Classe + 1 a 3 meses de formação – Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEPs)                 |
| 1977-1982      | 6ª Classe + 6 meses de formação – Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEPs)                     |
| 1982-1983      | 6ª Classe + 1 ano de formação – Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEPs)                       |
| 1983-1991      | 6ª Classe + 3 anos de formação – Centro de Formação de Professores                                          |
| 1991-2005      | 7ª Classe + 3 anos de formação – Centro de Formação de Professores                                          |
| 1997-2004      | 10ª Classe + 2 anos de formação – Instituto de Magistério Primário (IMAP)                                   |
| 1999-2003      | 7ª Classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental nos Centros de Formação                                  |
| 1999-2004      | 10ª Classe + 1 ano + 1 ano de formação – (IMAP), curso introduzido nas províncias de Tete, Nampula e Maputo |

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Niquice (2002).

O Quadro 5 sistematiza a organização dos cursos de formação inicial de professores em diferentes épocas. Logo após a proclamação da independência nacional, os planos de estudo foram organizados em pequenos cursos de reciclagem, cuja duração foi aumentando gradualmente conforme as exigências e disponibilidades de recursos humanos e materiais.

Da análise que se fez, julga-se que os cursos emergenciais, ou seja, os de curta duração, pelas circunstâncias temporais, foram uma política necessária devido aos níveis de analfabetismo do país. Todavia, por conta desta política, estudos de Mazula (1995), Assane (2017), Medh (2017) e Nicaquela (2019) indicam que a maior parte dos professores em exercício com formação nas Escolas de Educação Básica em Moçambique foram formados nos programas dos primeiros quatro cursos e tinham o nível elementar.

Na tentativa de minimizar o problema de baixo nível de formação, atendendo e considerando os objetivos educacionais ancorados na “formação do homem novo” e considerando a qualidade da educação como principal chave do desenvolvimento da nação, Assane e Nicaquela (2021) escrevem:

[...] o Ministério da Educação e Cultura definiu como estratégia a implantação da política de formação contínua através da Educação a Distância (EaD) legalizando a formação contínua dos professores dos diversos subsistemas de ensino, sobretudo, os professores do ensino primário que ingressaram em cursos iniciais com nível de escolaridade muito baixo. Entretanto, a manutenção do tempo de 3 anos para a formação de professores do EP1<sup>15</sup> não permitia um contato preliminar com a realidade prática dos futuros professores, ou seja, continuava a dar-se mais atenção a aspectos teóricos em detrimento de atividades profissionalizantes, tais como os estágios prolongados (Assane; Nicaquela, 2021, p. 13).

O esforço do governo em minorar os problemas dos professores na formação inicial notabiliza-se cada vez mais a partir dos anos 2000, com a implementação de capacitações dos professores a nível local (escola) e/ou Zona de Influência Pedagógica – ZIP, por via das chamadas jornadas pedagógicas, mencionadas na Introdução.

Fazendo uma análise geral sobre esta Lei do SNE e das duas emendas, verifica-se que todas apresentam o componente da Educação Pré-Escolar (EPE). Em contrapartida, o governo não oferece este ensino para a população estudantil menor de 6 anos; para tal, não há razões que seja de lei a sua existência. Contudo, há cerca de 20 anos, Couto (2020) afirma:

[...] as organizações ligadas ao desenvolvimento, como a UNICEF, a UNESCO e o Banco Mundial, estabeleceram que a EPE é um meio crucial para atingir o sucesso na escola e que traz benefícios insubstituíveis não apenas para as crianças como para a sociedade. Em Moçambique, 96% das

---

<sup>15</sup> EP1: Escola Primária do 1º Grau (1ª a 5ª classe).

crianças estão excluídas destes serviços e da oportunidade de terem um início de vida justo e promissor (Couto, 2020, p. 1).

Para Couto (2020), a falta de vontade política em priorizar a EPE e a falta de responsabilização dos governos na implementação pública são os principais fatores que contribuem para o fracasso, permitindo o surgimento de uma gama de Atores Não Estatais (ANEs) para dar resposta à necessidade em questão. No entanto, a autora destaca o apelo da UNICEF para a necessidade urgente dos governos comprometerem-se com este subsistema de ensino. Porém, Moçambique ainda não se ofereceu a este apelo.

### 1.3 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DE MOÇAMBIQUE NA DÉCADA DE 1990

A década de 1990 é caracterizada por três principais marcos: dois no âmbito sociopolítico e um no âmbito educacional. No âmbito sociopolítico ocorreu a revogação da Constituição da República Popular de 1975, cujos pressupostos ideológicos foram apresentados nas seções anteriores, pela Constituição da República de 1990. Com isso, Moçambique assume-se como um Estado capitalista, abrindo espaço para o multipartidarismo à luz do artigo 31 da Constituição da República de Moçambique (CRM), que prescreve no número 1 o seguinte:

[...] os partidos expressam o pluralismo político, concorrem para a formação e manifestação da vontade popular e são instrumento fundamental para a participação democrática dos cidadãos na governação do país. No ponto 2, a lei diz que a estrutura interna e o funcionamento dos partidos políticos devem ser democráticos (Moçambique, 1990, p. 4).

Embora não fosse uma democracia e um capitalismo consolidados comparados a outros países, considera-se uma virada na história de Moçambique a passagem do regime socialista para capitalista. Ainda no âmbito político, destaca-se a Assinatura do Acordo Geral de Paz (AGP), no dia 04 de outubro de 1992, em Roma, Itália, entre o governo da FRELIMO, representado pelo então presidente da república, Joaquim Alberto Chissano, e o braço armado da RENAMO, pelo então e falecido líder Afonso Dhlakama, de uma guerra civil que desencadeou em 1976, um ano depois da independência, e durou 16 anos. Em relação à educação, a Constituição da República de Moçambique de 1990, no artigo 52º, pontos 1, 2 e 3, atribui competências ao Estado, à sua gestão e controle com o objetivo de:

[...] promover uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos; 2. O Estado organiza e desenvolve a educação através de um sistema nacional de educação; 3. O ensino ministrado pelas coletividades e outras entidades é exercido nos termos da lei e sujeito ao controlo do Estado (Moçambique, 1990, p. 5).

No contexto, o artigo 92º, número 1, aponta que a educação constitui direito e dever de cada cidadão. O Estado promove a extensão e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito. Tanto a Constituição de 1975 como a de 1990 mostram a preocupação do Estado em prover e garantir o direito e acesso à educação, embora a realidade socioeconômica do país tenha ofuscado esses objetivos, além de não ser do nosso interesse discutir esse assunto. Como exposto no início desta seção, ocorreram três principais marcos nesta década. Na educação, destaca-se a revogação da Lei nº 4/83 pela Lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE), que será discutida na seção a seguir.

Como escreve Zimbico (2016, p. 226), “[...] depois do conflito armado, a população com idade escolar para o ingresso no ensino primário cresceu exponencialmente de 1.199.847 alunos inscritos em 1992 para 1.222.814 em 1993 [...]”, ou seja, um aumento na ordem de 2% numa altura em que o país se deparava com problemas de infraestrutura escolar e de insuficiência de professores para responder à demanda. Tal fato constituiu um reflexo do pós-guerra civil, pois, neste período, poucas instituições de ensino incluíram a formação de professores.

### **1.3.1 Sistema Nacional da Educação – SNE Lei 6/92**

Esta subseção apresenta a estrutura do SNE à luz da Lei nº 6/92, que teve a necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de março, a novas condições sociais e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. Ao abrigo do disposto no nº 1 do artigo 135 da Constituição, a Assembleia da República determinou a alteração desta lei pela 6/92, de 6 maio (Moçambique, 1992).

Se na lei anterior (4/83) do SNE o principal objetivo era “a formação do homem novo”, nesta, os objetivos gerais eram, segundo Moçambique (1992): a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; b) garantir o ensino

básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; c) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica; e) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos; f) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; g) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

Como se pode notar, na Constituição da República de 1990 e na lei do SNE de 1992, a questão da erradicação do analfabetismo e da formação estava no topo da agenda do Estado. Segundo Castiano e Ngoenha (2006), durante o período de implementação desta lei, as políticas liberais, sob o auspício do FMI e do BM, resultaram numa deterioração sucessiva das despesas públicas que, na prática, significou cortes significativos nas verbas destinadas à educação. No mesmo período, as agências bilaterais começaram a agir no setor de educação: ASDI, o governo da Holanda, a DANIDA, FINNIDA, o DFID (*Department for International Development*), o governo da Irlanda e a CIDA (*Canadian International Development Agency*), financiado na provisão de livros escolares para o ensino básico, a formação inicial e em serviço de professores, o ensino técnico e profissional, assim como a planificação e a gestão da educação, tendo influenciado diretamente em todo o Sistema Nacional da Educação (Castiano; Ngoenha, 2006, p. 145).

O SNE, à luz desta nova lei, no seu artigo 6, estruturava-se em três tipos de ensino: pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar (Quadro 6).

**Quadro 6** – Estrutura do Sistema Nacional da Educação – Lei 6/92

| <b>Tipos de Ensino</b>     | <b>Sob níveis</b>                   | <b>Classe/Nível</b>                        | <b>Ciclo</b>                                                      | <b>Idade</b>                              |
|----------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Ensino Pré-Escolar</b>  | Creche e Jardim de Infância         | -----                                      | -----                                                             | Menor de 6 anos                           |
| <b>Ensino Escolar</b>      | Ensino Geral                        | Primário (1ª a 7ª)                         | 1º - 1ª e 2ª classe<br>2º - 3ª a 5ª classe<br>3º - 6ª e 7ª classe | 6 a 7 anos<br>8 a 10 anos<br>11 a 12 anos |
|                            |                                     | Secundário (8ª a 12ª)                      | 1º - 8ª a 10ª classe<br>2º - 11ª a 12ª classe                     | 13 a 15 anos<br>16 a 17 anos              |
|                            | Ensino Técnico-Profissional         | Elementar                                  | -----                                                             | A partir de 13 anos                       |
|                            |                                     | Básico                                     | Equivalente a 10ª classe                                          | A partir de 13 anos                       |
|                            |                                     | Médio                                      | Equivalente a 12ª classe                                          | A partir de 16 anos                       |
|                            | Ensino Superior                     | Formação Técnica Superior - todas as áreas | -----                                                             | A partir de 17 anos                       |
| <b>Ensino Extraescolar</b> | Alfabetização e Educação de Adultos | Equivalente a 1ª a 5ª classes              | -----                                                             | A partir de 13 anos                       |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado na Lei nº 4/83 do SNE (2023).

O SNE funcionava com os três tipos de ensino: 1. Ensino pré-escolar – é o que se realizava em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos como complemento ou supletivo da ação educativa da família, com a qual coopera estreitamente. 2. Ensino escolar - compreendia: a) Ensino geral; b) Ensino técnico-profissional; c) Ensino superior. O ensino geral era o eixo central do Sistema Nacional de Educação e conferia a formação integral e politécnica. Os níveis e conteúdo deste ensino constituíam ponto de referência para todo o Sistema Nacional de Educação. Por sua vez, o ensino geral compreendia dois níveis: primário e secundário, e era frequentado, em princípio, a partir do ano letivo em que a criança completasse 6 anos.

O nível primário correspondia à educação básica e preparava os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreendia as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus: a) 1º Grau, da 1ª à 5ª classes e b) 2º Grau, 6ª e 7ª classes. Eram objetivos deste nível:

[...] proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural; transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que

proporcionem o ingresso na vida produtiva; proporcionar uma formação básica da personalidade (Moçambique, 1992, p. 9).

O nível secundário do ensino geral compreendia cinco classes e subdividia-se em dois ciclos: a) 1º Ciclo, da 8ª à 10ª classes e b) 2º Ciclo, 11ª e 12ª classes. Os objetivos do ensino secundário eram consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências naturais, matemáticas, e ciências sociais e nas áreas da cultura, estética e educação física (Moçambique, 1992).

Por último, o Ensino Extraescolar englobava atividades de alfabetização, aperfeiçoamento e atualização cultural e científica. Era realizado fora do sistema regular de ensino, permitindo que cada indivíduo aumentasse seus conhecimentos e desenvolvesse suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência. O ensino extraescolar integrava-se numa perspectiva de ensino permanente e visava a globalidade e a continuidade da ação educativa. Para Moçambique (1992), o ensino extraescolar tinha como objetivos fundamentais:

[...] a ) eliminar o analfabetismo literal e funcional; contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e do ensino de base de crianças e adultos; assegurar a ocupação dos tempos livres das crianças, jovens e adultos com atividades de natureza cultural e de ensino informal, sobretudo aquelas que não tiveram acesso à escola (Moçambique, 1992, p. 12).

Comparando com a lei anterior, nota-se que há duas inovações: na primeira, a sua estrutura era composta por 5 subsistemas e as crianças podiam ingressar na escola com 7 anos de idade; nesta, a estrutura era composta por 3 tipos de ensinos e a idade de ingresso na escola passou para 6 anos.

### **1.3.2 A educação básica e o sistema de formação de professores à luz da Lei 6/92**

Esta seção se desdobra explicando a organização da Educação Básica e do Subsistema de Formação de Professores. Tratando-se de uma lei já revogada, iremos apenas apresentar aspectos fundamentais e os detalhes serão apresentados com base na lei em vigor. Como referido anteriormente, a educação básica corresponde ao nível primário do 1º Grau (1ª a 5ª classes) e 2º Grau (6ª e 7ª classe), ou seja, as

primeiras sete classes iniciais de escolaridade obrigatória. No contexto do Brasil, equivale ao ensino fundamental.

### 1.3.3 Estrutura do subsistema de formação de professores

O artigo 33 da lei nº 6/92 do SNE esclarece que a formação de professores para os ensinos geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições especializadas e visa: 1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; 2. Conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica; 3. Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica (Moçambique, 1992). O Quadro 7 ilustra a estrutura do subsistema de formação de professores.

**Quadro 7** – Estrutura do subsistema de formação de professores – Lei nº 6/92

| Níveis Propostos | Nível de Ingresso | Tipo de Formação                                                     | Instituição de Formação                            | Nível de saída           |
|------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------|
| <b>Básico</b>    | 7ª classe         | Formação inicial;<br>Formação em exercício e<br>Formação Permanente. | Centro de Formação de Professores                  | Equivalente à 10ª classe |
| <b>Médio</b>     | 10ª classe        | Formação inicial;<br>Formação em exercício e<br>Formação Permanente. | Instituto de Formação de Professores               | Equivalente à 12ª classe |
| <b>Superior</b>  | 12ª classe        | Formação inicial;<br>Formação em exercício e<br>Formação Permanente. | Universidades e Institutos Superiores Politécnicos | Licenciatura             |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado na Lei 6/1992 do SNE – Moçambique.

O Quadro 7 mostra os três níveis de formação de professores propostos à luz da Lei nº 6/92 do SNE, no seu artigo 34º, que estabelecia o nível de ingresso do candidato, tipo de formação, designação das instituições de formação e o nível de saída ou equivalente. Segundo a lei, a formação de professores estava concebida em três níveis: Básico; Médio e Superior, e cada um desses níveis funcionava da seguinte maneira:

**1. Nível básico:** realizava-se a formação inicial de professores do ensino primário do 1º Grau. As habilitações de ingresso neste nível correspondiam à 7ª classe ou série, para o caso do Brasil. Formava-se docentes de nível quatro (DN4) e a duração do curso era de três anos. Quando o aluno terminasse a 7ª série, estava habilitado a frequentar o 1º nível de formação de professores. Concluída esta formação, teria o nível equivalente à 10ª série profissional. Devido à dinâmica do próprio sistema de educação, esse nível deixou de vigorar no início da década de 2000. Para Donaciano (2006, p. 31), “[...] as pessoas entravam na formação apenas para obter qualificações pedagógicas para fazer face a falta de professores”.

**2. Nível médio:** realizava-se a formação inicial dos professores do ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional. As habilitações de ingresso neste nível correspondiam à 10ª classe do ensino geral ou equivalente. Depois da formação, adquiria habilidades para lecionar no EP1 e EP2, formando docentes de nível três (DN3). Agibo (2017) observa que a formação do nível médio foi uma das mais fundamentais para acompanhar a massificação do ensino secundário. Embora essa formação fosse destinada para o EP2, a prática mostrou que esses professores foram usados para assegurar o ESG1 (Agibo, 2017).

**3. Nível superior:** realizava-se a formação dos professores para todos os níveis do ensino. As habilitações para ingresso neste nível correspondiam à 12ª classe do ensino geral ou equivalente. Formavam-se professores de níveis 2 e 1 (DN2 e DN1) nas universidades, academias e institutos superiores. O destaque vai para a Universidade Pedagógica que, neste período, estava totalmente vocacionada para a formação de professores de todos os níveis, como a maior instituição de formação de professores de nível superior.

Considerando as leis de 1983 e 1992 na estrutura do SNE, destaca-se que na primeira, a área que compreendia a formação de professores era designada subsistema de formação de professores com dois níveis (Médio e Superior); na segunda, denominava-se Sistema de Formação de Professores com três níveis (Básico, Médio e Superior). Outro aspecto a destacar no período vigente desta lei é a extinção de formação de professores elementares.

## 1.4 CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE MOÇAMBIQUE NA DÉCADA DE 2010

No âmbito político, este período é caracterizado pela revogação ou emenda constitucional de 2004 pela Lei nº 1/2018, de 12 junho. Para Moçambique (2018), o artigo 113 atribui responsabilidades ao Estado de promover uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos (Moçambique, 2018). Para materializar esta estratégia, o Estado definiu na sua pauta no artigo 88º, número 1, a educação como direito e dever de cada cidadão. Na mesma sequência, no ponto 2, a lei enuncia que o Estado promove a extensão da educação, a formação contínua e igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.

Ora, a questão da formação contínua definida na Constituição da República de Moçambique reforça uma das políticas de formação de professores de educação básica, expressa no Plano Estratégico da Educação – 2012-2019, principal objeto desta pesquisa. Depois dessa pequena resenha histórica do contexto político, a seguir, apresenta-se: a Estrutura do SNE e a organização da Educação Básica e do Subsistema de Formação de Professores à luz da Lei vigente nº 18/2018.

### 1.4.1 Estrutura do Sistema Nacional da Educação – SNE e da educação básica – Lei nº 18/2018

A Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, surgiu no âmbito da revogação da Lei nº 6/92, de 06 de maio. Constituem objetivos desta nova lei de acordo com o artigo 5º:

[...] erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do país; 2. Garantir a educação básica e inclusiva a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; 3 Assegurar a todo o cidadão o acesso à educação e a formação profissional (Moçambique, 2018, p. 3).

Assim, o artigo 9º desta lei trata que o SNE é constituído por 6 subsistemas: 1. Subsistema de Educação Pré-Escolar; 2. Subsistema de Educação Geral; 3. Subsistema de Educação de Adultos; 4. Subsistema de Educação Profissional; 5. Subsistema de Educação e Formação de Professores; 6. Subsistema de Educação

Superior (Moçambique, 2018). O Quadro 8 sistematiza a composição do atual SNE, a partir da Lei nº 18/2018.

**Quadro 8 – Estrutura da Lei 18/2018 do SNE**

| <b>Subsistemas</b>                               | <b>Ensino</b>                       | <b>Classe</b>  | <b>Ciclo</b> | <b>Idade</b>         |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------|--------------|----------------------|
| Subsistema de Educação Pré-Escolar               | Pré-Escolar                         | -----<br>----- | -----<br>-   | 6 anos               |
| Subsistema de Educação Geral                     | Primário                            | 1ª a 3ª        | 1º           | 6, 7, 8 anos         |
|                                                  |                                     | 4ª a 6ª        | 2º           | 9,10,11 anos         |
|                                                  | Secundário                          | 7ª a 9ª        | 1º           | 12,13,14 anos        |
|                                                  |                                     | 10ª a 12ª      | 2º           | 15,16,17 anos        |
| Subsistema de Educação de Adultos                | Alfabetização e Educação de Adultos | 1º, 2º, 3º     | -----        | A partir de 15 anos  |
| Subsistema de Educação Profissional              | Elementar Básico                    | 1º, 2º, 3º     | ---          | 13, 13, 14 anos      |
|                                                  | Médio                               | 1º, 2º, 3º     |              | 15,16,17 anos        |
| Subsistema de Educação e Formação de Professores | Médio                               | -----<br>-     | -----        | A partir de 17 anos  |
| Subsistema de Educação Superior                  | Sup. Licenciaturas                  | -----<br>--    | -----<br>-   | A partir dos 18 anos |
|                                                  | Sup. Mestrados                      | -----<br>--    | -----<br>-   |                      |
|                                                  | Sup. Doutoramentos                  | -----<br>--    | -----<br>-   |                      |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado na Lei 18/2018 do SNE.

O Quadro 8 ilustra a composição da Lei 18/2018 do SNE e, para o nosso estudo, importa fazer o detalhamento de dois subsistemas: 1. Subsistema de Educação Geral; 2. Subsistema de Educação e Formação de Professores, que têm relação com o objeto de estudo. O Subsistema de Educação Geral, segundo o artigo 11 desta lei, é considerado o eixo central do SNE, que confere a formação integral com base no ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas. Os níveis e conteúdo do presente subsistema constituem ponto de referência para o SNE e compreendem o ensino primário e secundário.

É importante destacar que o ensino primário é o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. O ensino primário compreende: a) 1º ciclo, 1ª a 5ª classes e b) 2º ciclo, 4ª a 6ª classes; para o caso do Brasil, equivale ao ensino fundamental.

Portanto, uma das grandes mudanças da presente lei é o fato de o ensino primário estruturar-se em seis classes, diferente das leis anteriores (1983 e 1992) e, ainda, por apresentar 2 ciclos de aprendizagem. Por sua vez, nas outras, o ensino primário era dividido em graus: 1º grau – 1ª a 5ª classes e 2º grau – 6ª a 7ª classes. Com a introdução do novo currículo do ensino básico em 2004, o ensino primário estava dividido em três ciclos. A nossa asserção consta no Plano Curricular do Ensino Básico - PCEB Moçambique (2003), no qual podemos encontrar a seguinte nota: “O Currículo do Ensino Básico tem 7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau está dividido em 2 ciclos, sendo o 1º correspondente à 1ª e 2ª classes e o 2º, a 3ª, 4ª e 5ª classes. O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classes, correspondentes ao 3º ciclo” (Moçambique, 2003, p. 24).

Em relação ao ensino secundário, segundo o artigo 13 da lei, é o nível pós-primário em que se ampliam e aprofundam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho. O ensino secundário compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo, da 7ª a 9ª classes, e o 2º ciclo, da 10ª a 12ª classes. Analisadas as três leis do SNE, constata-se que a lei vigente foi muito consolidada e apresenta muitos aspectos novos. Anteriormente, o ensino secundário geral estava organizado também em dois ciclos, mas com 5 classes, ou seja, o 1º ciclo era da 8ª a 10ª classes e o 2º ciclo, da 11ª a 12ª classes. Essas mudanças abrangem também o Subsistema de Educação e Formação de Professores, que será apresentado a seguir.

#### **1.4.2 Estrutura do Subsistema de Educação e Formação de Professores**

Segundo o artigo 16º, o Subsistema de Educação e Formação de Professores regula a formação de professores para os diferentes subsistemas e seus objetivos são:

[...] assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem, e o adulto; conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógico, didática, ética e deontológica; proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente reflexiva, crítica e atuante (Moçambique, 2018, p. 5).

O Subsistema de Educação e Formação de Professores compreende as subáreas: 1. Educação e Formação de Professores para o ensino pré-escolar; 2.

Educação e Formação de Professores para o ensino primário; 3. Educação e Formação de Professores para o ensino secundário; 4. Educação e Formação de Professores para o ensino técnico-profissional; 5. Educação e Formação de Professores para Educação de Adultos; 6. Educação e Formação de Professores para o Ensino Superior. O Quadro 9 descreve a estrutura hierárquica.

**Quadro 9** – Subsistema de Educação e Formação de Professores – Lei 18/2018

| <b>Subsistemas</b>                                                    | <b>Nível de ingresso</b> | <b>Nível de saída</b> | <b>Oferta</b>     |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|-------------------|
| Educação e Formação de Professores do Ensino Pré-Escolar              | 12 <sup>a</sup> classe   | Médio                 | Privada           |
| Ensino, Educação e Formação de Professores do Primário                | 12 <sup>a</sup> classe   | Médio                 | Privada e Pública |
| Educação e Formação de Professores - Ensino Secundário                | 12 <sup>a</sup> classe   | Médio                 | Privada e Pública |
| Educação e Formação de Professores para o Ensino Técnico-Profissional | 12 <sup>a</sup> classe   | Médio                 | Privada e Pública |
| Educação e Formação de Professores para Educação de Adultos           | 12 <sup>a</sup> classe   | Médio                 | Privada e Pública |
| Educação e Formação de Professores para o Ensino Superior             | 12 <sup>a</sup> classe   | Superior              | Privada e Pública |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado na Lei 18/2018 do SNE – Moçambique.

A estrutura hierárquica do Subsistema de Educação e Formação de Professores é bastante complexa se comparada com a estrutura das leis de 1983, que tinha apenas dois níveis (médio e superior), e de 1992, com três níveis (básico, médio e superior). Salienta-se que a Educação e Formação de Professores para os diferentes subsistemas de educação é ministrada por instituições de ensino legalmente criadas. Deste modo, o artigo 16º, § 5º, atribui competências ao ministério que tutela a área da educação: a) na definição de normas gerais da educação e formação de professores; b) no apoio e fiscalização do cumprimento das normas gerais da educação e formação de professores; c) na definição de conteúdo e normas para abertura, funcionamento e encerramento de estabelecimentos de educação e formação de professores (Moçambique, 2018).

É nessa perspectiva que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, ao nível central, assume o papel da elaboração de currículos de formação de professores a todos os níveis, elaboração de Planos Estratégicos da Educação, Planos/Estratégias de Formação de Professores, Planos Nacionais da Educação e demais documentos normativos.

Em 2004, por exemplo, o Ministério da Educação elaborou o documento “Estratégia para formação de professores - proposta de políticas para o período de 2004-2015”. Para Moçambique (2004):

[...] a estratégia procura basear-se nas várias experiências adquiridas durante a última década (90) para garantir uma oferta de professores com formação adequada para responderem às necessidades nacionais com base em três principais eixos ou linhas orientadoras: 1. Reforma das instituições de formação de professores; 2. Características do processo do ensino e aprendizagem na formação de professores; 3. Perfil dos estudantes, professores e formadores de professores: oferta e procura de professores (Mined-Moçambique, 2004, p. 11-17).

A definição dessas estratégias é resultado das alterações dos objetivos nas leis do SNE e dos objetivos dos subsistemas de formação de professores, como indica o Quadro 10.

**Quadro 10** – Objetivos gerais do SNE e dos Subsistemas de Formação de Professores das Leis 4/83, 6/92 e 18/2018

| Leis do SNE | Objetivos gerais do SNE                                                                                                                                                                                                                  | Objetivos do Subsistema de Formação de Professores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei nº 4/83 | a) a erradicação do analfabetismo; b) introdução da escolaridade obrigatória; c) formação de quadros para a necessidade do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.                      | (I) assegurar a formação integral dos docentes, munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; (ii) forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido FRELIMO; (iii) consolidar no professor a visão materialista do desenvolvimento da natureza da sociedade e do pensamento, capacitando-o para atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais da escola, na comunidade e sociedade; (iv) conferir ao professor a formação pedagógica e metodológica, assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustadas às exigências do processo revolucionário moçambicano; (v) permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação político e ideológica, científico-técnica e pedagógica. |
| Lei nº 6/92 | a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do | 1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos;<br>2. Conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

| Leis do SNE    | Objetivos gerais do SNE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Objetivos do Subsistema de Formação de Professores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | <p>país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; c) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica; e) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos; f) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; g) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.</p> | <p>3. Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Lei nº 18/2018 | <p>1. Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do país;<br/>2. Garantir a educação básica e inclusiva a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;<br/>3. Assegurar a todo o cidadão o acesso à educação e a formação profissional.</p>                                                                                                                                                                                                                             | <p>1. Assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto;<br/>2. Conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica;<br/>3. Proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude, simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante.</p> |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado nas Leis 4/83, 6/92 e 18/2018 do SNE

Os objetivos nas três leis foram sendo alterados em função do contexto e da realidade sociopolítica do país. Por exemplo, se em 1983 a ideia era formar um professor com uma consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido FRELIMO, em 1992, o discurso muda e a filosofia é formar um professor e permitir uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica, o que pressupõe que, além da formação inicial, o professor se beneficie de formação em serviço, contínua e/ou de aperfeiçoamento que consta no Plano Estratégico da Educação em análise. A partir de 2018, o que se pretende é a formação integral do professor nas áreas gerais, científica, pedagógica, didática, ética

e deontológica, isto é, um leque de conhecimentos e uma orientação curricular centrada na pedagogia de competências.

Porém, não é apenas a alteração dos objetivos que determina os fins ou a materialização da política; antes, a criação de condições financeiras é a principal chave do sucesso. A vontade política do governo sempre foi expressa ao longo da sua governança, todavia, há fatores que contribuíram para a marcha lenta. As guerras cíclicas de desestabilização, as calamidades naturais e/ou ciclones, a insurgência dos terroristas em 2017, na região norte do país, particularmente a província de Cabo de Delgado, afetam diretamente o setor da educação, o que torna os objetivos irrealizáveis na formação inicial, contínua e em serviço e para desenvolvimento profissional do professor.

Apesar destes fatores, o Ministério de Educação (2004), no seu projeto “Estratégia para Formação de Professores 2004-2015 Proposta de Políticas”, reconheceu a falta de oportunidades e desenvolvimento profissional para os professores ao afirmar que aqueles que receberam a formação inicial, tanto por meio de instituições de formação de professores como através de esquemas de formação em exercício para professores sem formação “baseada nas escolas”, as oportunidades para desenvolvimento profissional contínuo são extremamente limitadas (Moçambique, 2004).

#### **1.4.3 Principais inovações nas leis do SNE**

Esta seção é reservada para uma breve apresentação das diferenças e semelhanças entre as Leis 4/83, 6/92 e 18/2018 do SNE, com o intuito de aferir as principais inovações que o governo implementou com a introdução de cada uma (Quadro 11).

**Quadro 11 – Resumo das principais inovações nas Leis 4/83, 6/92 e 18/2018 do SNE**

| Leis                                         | Lei nº 4/84                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Lei nº 6/92                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Lei nº 4/2018                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Princípios gerais por cada lei do SNE</b> | <p>a) Concebida com base nos princípios do socialismo, do partido único e da democracia popular;</p> <p>b) A educação é um direito e um dever de todo o cidadão e que se traduz na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática do povo;</p> <p>c) A educação reforça o papel dirigente da classe operária e aliança operária camponesa, da técnica e cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento econômico social e cultural do país.</p> | <p>a) Instituída com base nos princípios do capitalismo, multipartidarismo, democracia representativa;</p> <p>b) A educação é um direito e dever de todos os cidadãos;</p> <p>c) O estado no quadro da lei permite a participação de outras entidades, incluindo as comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo.</p> | <p>a) Criada com base nos princípios do Neoliberalismo, multipartidarismo, democracia representativa;</p> <p>b) Educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos;</p> <p>c) Educação como direito e dever do Estado.</p>                                                                       |
| <b>Principais inovações</b>                  | <p>a) sua estrutura era composta por cinco subsistemas: (1) educação geral, (2) educação de adultos, (3) educação técnico-profissional, (4) formação de professores e (5) educação superior;</p> <p>b) ingresso ao ensino primário com 7 anos de idade;</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>a) estava estruturado em três níveis de ensino: três ensinos: (1) ensino pré-escolar, (2) ensino escolar e (3) ensino extraescolar;</p> <p>b) ingresso ao ensino primário com 6 anos de idade;</p> <p>c) isenção de pagamento de matrículas de 1ª a 7ª classes a partir de 2004.</p>                                                            | <p>a) estruturada em seis subsistemas: (1) educação pré-escolar, (2) educação geral, (3) educação de adultos, (4) educação profissional, (5) educação e formação de professores e (6) ensino superior;</p> <p>b) idem, ingresso ao ensino primário com 6 anos de idade;</p> <p>c) Isenção de pagamento de matrículas de 1ª a 9ª classes a partir de 2019.</p> |

|  |                                               |  |  |
|--|-----------------------------------------------|--|--|
|  | c) Cobrança de matrículas em todos os níveis. |  |  |
|--|-----------------------------------------------|--|--|

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado nas Leis 4/83, 6/92 e 18/2018 do SNE.

O Quadro 11 indica parte das diferenças e inovações nas três leis do SNE. A grande novidade é a obrigatoriedade e gratuidade de 1ª a 9ª classes, e a educação básica compreende o ensino primário, organizado em dois ciclos: 1º ciclo – 1ª a 3ª classes – e 2º ciclo – 4ª a 6ª classes e primeiro ciclo do ensino secundário (7ª a 9ª classes). O ensino secundário do 2º ciclo é da 10ª a 12ª classes.

#### **1.4.4 A Educação a Distância (EaD) como estratégia para a formação de professores em exercício**

Os conceitos encontrados na literatura sobre Educação a Distância (EaD) são muitos, sendo definido como:

[...] educação aberta e a distância; educação aberta; educação tecnológica; ensino a distância; aprendizado à distância; aprendizagem aberta; ensino distribuído, educação distribuída ou distance learning; educação por correspondência, ensino por correspondência ou estudo por correspondência ou ainda, estudo em casa; estudo independente; estudos externos; tele-ensino; tele-educação ou teleducação; forma industrializada de instrução; aprendizagem flexível; ensino semi-presencial; autoformação; tele-formação; educação virtual, ou formação em espaços virtuais; sistemas inteligentes; ensino não-presencial; educação onlinell; educação na Web; e mesmo — Educação à Distância via Web. — E-learning (Mebius, 2005).

De acordo com Mussa (2010) apud Gonzaga (2017, p. 94-95), perante tantas terminologias e referências, os termos e expressões que parecem mais indicados são “ensino a distância”, “aprendizagem a distância”, ou “educação à distância” considerada uma expressão inclusiva, adequada para designar, de forma ampla, os processos de ensino, aprendizagem e formação que podem ser desenvolvidos à distância. Nessa direção, segundo Ferreira (2015), o uso do termo educação à distância é inclusivo, bastante abrangente e há que considerar cinco concepções teóricas:

[...] (i) a prerrogativa da separação espaço-temporal entre alunos e professores; (ii) o seu posicionamento como modalidade educacional (e não

como método de ensino); (iii) a adoção da concepção de mediação didático-pedagógica, em detrimento à perspectiva tradicional de ensino instrucional e de aprendizagem; (iv) o uso de tecnologia de informação e comunicação em seus propósitos; e (v) a demanda por estruturas organizacionais (institucionais, acadêmicas, pedagógicas e administrativas) específicas (Ferreira, 2015, p. 43).

Esses fundamentos teóricos se referem a uma concepção situada no âmbito da realidade moçambicana, por uma tendência que vislumbra uma EaD para além de uma metodologia de ensino e uma mera reprodução do presencial durante toda a formação. Assim, a formação continuada e em exercício de professores da educação básica em Moçambique via EaD foi uma das principais formas encontradas pelo governo para resolver os problemas da formação inicial e assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes (Moçambique, 2012). A ideia do governo consubstancia-se com Bettega (2004), citado por Chissico (2023, p. 37), ao referir que a formação contínua do professor visa corrigir distorções de sua formação inicial e também contribui para uma reflexão acerca de mudanças educacionais que estejam ocorrendo.

No panorama histórico, a política de formação de professores da educação básica em exercício e a distância tem origem na década de 80, com a criação do Departamento da Educação a Distância (DED) no então Ministério da Educação e Cultura, como primeira experiência do desenvolvimento da EaD em Moçambique (Nhavoto; Neeleman, 2003). Mais tarde, como relatado na introdução, na década de 90, criou-se o Instituto de Aperfeiçoamento dos Professores (IAP). Como evidencia Chissico (2023), o IAP foi criado com a missão de formar professores do Ensino Primário com uma formação considerada insipiente (6ª classe + 1 ano, 4ª classe + 4 anos, 6ª classe, entre outros) e passá-los ao nível da 7ª classe + 3 anos de formação pedagógica e didática (Chissico, 2023, p. 37).

Para o efeito, foi contratada uma consultoria do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), que formou um núcleo de EaD com cerca de 21 técnicos do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) em matérias de desenvolvimento de um currículo circunstancial, elaboração de material autoinstrucional, implantação e gestão de cursos e programas de EaD (Gonzaga, 2017; Nhavoto; Neeleman, 2003).

Sob a consultoria do CETEB, o IAP lançou em 1996 o Curso Básico de Formação de Professores Primários em Exercício via EaD, com o objetivo de formar 15.000 (quinze mil) professores do nível elementar, ou seja, docentes de N5 (DN5), e

foi encerrado em 2011 (Chissico, 2023, p. 27). Antes do encerramento do curso básico, em 2006, o DED uniu-se ao IAP, formando o Instituto da Educação Aberta e a Distância (IEDA). O IEDA introduziu e expandiu o Curso Médio de Formação de Professores Primários, via EaD, 10ª classe + 2 anos de formação baseado nos programas dos Institutos do Magistério Primário (IMAPs).

Com base na análise dos dados nas duas modalidades de formação dos níveis básico e médio, percebe-se que houve avanço significativo, embora as metas não tenham sido alcançadas totalmente, como ilustra o Quadro 12.

**Quadro 12** – Resumo estatístico do efetivo de professores formados do nível elementar e básico

| Nível     | Total de Professores | Planificado  | Inscritos | Excluídos | Graduados | %     |
|-----------|----------------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Elementar | Sem dados            | 15.000       | 11.354    | 1.334     | 9.793     | 65,2% |
| Básico    | 116.046 (2019)       | 13.000 anual | 63.782    | 3.182     | 43.355    | 67,9% |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado em Chissico (2023) e PEE (2020).

Como mostra o quadro acima, dos 15.000 professores do Ensino Primário do nível elementar previstos para a formação, foram inscritos 11.354, dos quais 1.334 foram excluídos por vários motivos e 9.793 concluíram o curso, equivalente a 65,2%. Os dados apontam que, neste nível, as metas não foram alcançadas, o que sugere que até 2011, ano de encerramento do curso de formação em nível básico, tenham ficado alguns professores do nível elementar.

Outro elemento que nos chama atenção é em relação aos professores do nível básico para a formação em nível médio acerca do paradoxo aos números. Em 2019, havia 116.046 professores do nível básico, cujo plano anual de formação era de 13.000 professores, ou seja, 11,2%, segundo o PEE (2020). Em contrapartida, Chissico (2023) descreve que em todos os Núcleos Pedagógicos, 63.782 professores se inscreveram nos dois últimos anos e 43.355 graduaram, equivalente a 67,9%. Esta ambiguidade de informação é comum em todos os PEEs nos bancos de dados que indicam os resultados esperados e as metas alcançadas, que, por vezes, não há informações.

A despeito da formação nos dois cursos (básico e médio), o que se sabe é que a política foi concebida para o uso de material autoinstrucional – módulos (Nhavoto; Neeleman, 2003). Porém, Moçambique ainda não deu um salto significativo

para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nesta modalidade de formação se comparado com outros países, cujos discursos abordam atualmente a melhoria da competência dos professores em utilizar as TIC na educação (Silva, 2019).

Conforme Silva (2019), os documentos produzidos pela UNESCO evidenciam a prevalência das TIC nos encaminhamentos das políticas educacionais contemporâneas. Moçambique não é uma exceção e busca seguir os padrões dos órgãos internacionais desde o final do ano de 2021 e início de 2022. Segundo Chissico (2023), no âmbito da implementação do Curso de Formação em Exercício dos Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, via EaD (FOPE), o IEDA, sob apoio financeiro do UNICEF, distribuiu tablets aos Núcleos Pedagógicos (NP) de 15 distritos das províncias de Tete e Zambézia na zona centro e de Nampula na zona norte de Moçambique.

Vale lembrar que Moçambique tem cerca de 154 distritos, todos em sua maioria com demandas para formação em EaD. Chissico (2023) analisa essa ação como um avanço significativo, mas faz uma crítica sobre a abrangência do programa e a distribuição do material dos poucos que receberam, que foi mais para os técnicos pedagógicos do IEDA, aos tutores dos Núcleos Pedagógicos e alguns cursistas para o acesso e armazenamento dos conteúdos de aprendizagem, para além da troca de informações relevantes em relação à gestão do curso. O autor aponta alguns aspectos que redundaram no fracasso na implantação deste projeto:

[...] falta de clareza sobre a disponibilização de tablets e smartphone para a maior parte dos NP e formandos; Falta ou fraqueza do sinal da internet em certos Núcleos Pedagógicos e nas zonas de origem ou de residência dos possíveis tutores ou formandos; Falta de domínio técnico e específico da gestão da EaD no modelo do m-learning, por parte dos técnicos de IEDA e outros intervenientes; Corpo técnico do IEDA não especializado em EaD sobretudo na modalidade do elearning; Tutores dos Núcleos Pedagógicos, coordenadores dos NUFORPE e Supervisores Provinciais não capacitados para o uso das tecnologias móveis; Núcleos Pedagógicos, NUFORPE, Supervisões provinciais sem equipamento tecnológico (Chissico, 2023, p. 54-55).

Portanto, é evidente que há ainda um enorme desafio para a implementação deste curso, bem como para o alcance dos patamares internacionais, o que a Unesco (2001; 2008; 2016) considera de eficácia das TIC na educação na construção de competências técnicas e profissionais para a inserção no mundo do trabalho (Silva, 2019). Gonzaga (2017, p. 132) “[...] apresenta uma lista de grandes desafios na EaD

para uso das TICs em Moçambique, os quais se circunscrevem como fracasso na implementação”. Ainda segundo Gonzaga (2017):

[...] reduzido número de profissionais docentes e técnicos especializados em EaD; Falta de credibilidade da EaD em função da valorização do modelo tradicional de educação presencial; Necessidade de grande investimento inicial para sua implementação e a dificuldade de recursos para essa finalidade; Habilidades pouco desenvolvidas nos estudantes, para auto-estudo, autonomia, leitura, independência do professor etc. necessárias na prática de EaD; Acesso limitado às tecnologias, elevados custos, poucas habilidades no seu uso, ausência de uma cultura para uso da tecnologia pela população (Gonzaga, 2017, p. 132).

A questão do acesso limitado das TICs para a formação continuada e em serviço de professores da educação básica em Moçambique é uma realidade incontornável ao considerar que, dos 417 Núcleos Pedagógicos ativos em todo país, apenas 15, equivalente a 3,5%, estão na fase piloto de usos desses meios para a formação (GONZAGA, 2023). Tal fato sugere que a luta pela formação de professores por competências sobejamente propaladas pelos órgãos internacionais que apoiam o setor da educação em Moçambique ainda está longe de se alcançar. Tanto no modelo tradicional como no das TICs, os números por si justificam o desafio do governo nos próximos anos na formação em EaD. Por conseguinte, apesar da vontade política do governo na tentativa de querer formar os professores em exercício, no geral e na visão do BM, UNESCO, UNICEF (2017), esta política tem fracassado por razões óbvias de insuficiência e/ou falta de fundos para garantir o funcionamento pleno do setor da educação.

À guisa de conclusão deste capítulo, o sistema de educação moçambicana passou por várias metamorfoses e, particularmente, pela formação de professores da educação básica, que era realizada simultaneamente por diversos cursos no mesmo período de vigência dos planos estratégicos. Isso, em algum momento, gerou uma qualidade bastante criticada na esfera social, acadêmica e política, o que teria impulsionado a implantação de um único modelo de formação nas instituições públicas e privadas a partir do ano de 2019.

## **CAPÍTULO II – PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO E AS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a origem do planejamento educacional moçambicano a partir das leis que regulamentam o Sistema Nacional de Educação, destacando particularmente o processo de elaboração dos Planos Estratégicos da Educação (PEE) de Moçambique correspondentes aos períodos de 1999 a 2003; 2006 a 2011; 2012 a 2019 e 2020 a 2029, este último com menos detalhes, pois foi introduzido recentemente. Ao longo da abordagem, é intento identificar as tendências definidas em tais planos para as políticas de formação de professores da educação básica em Moçambique e da influência do Banco Mundial (BM) e dos organismos internacionais na educação moçambicana.

Historicamente, as raízes intelectuais do Planejamento Público têm sua origem nas grandes tradições do pensamento político e social do Ocidente, desde o século XVIII. Com a herança da Revolução Intelectual Científica e com o desenvolvimento de três grandes correntes de pensamento – o Iluminismo, o Cientificismo e o Humanismo, o que poderia ser entendido como planejamento situava-se mais no plano da filosofia, da moral e da ética, ficando distante da realidade concreta. Como não é do nosso interesse estudar estas teorias, para o aprofundamento, pode-se ler: John Locke (1632-1704); Voltaire (1694-1778); Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); Montesquieu (1689-1755); Denis Diderot (1713-1784); Adam Smith (1723-1790) e Karl Popper (1902-1994).

Foi no início do século XX que o planejamento passou a ter uma concepção mais pragmática, a partir do desencadeamento de três fatos históricos importantes: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Socialista Soviética (1917) e a crise do capitalismo, com a quebra da Bolsa de Nova York (1929). Para Friedmann (1987), esses acontecimentos configuraram o planejamento como técnica e arte (Fernandes, 2014, p. 2). Para o autor, se, inicialmente, o planejamento restringia-se à racionalização dos processos de produção industrial nos países capitalistas, com a Segunda Guerra Mundial, ele se tornou instrumento indispensável. Foi considerado por Mannheim (1953), por exemplo, como um instrumento racional de intervenção na sociedade, sendo definido como processo social, técnica social e processo histórico-social. O autor diz ainda que o planejamento surgiu da necessidade de organização da atividade econômica nos estados capitalistas (Mannheim, 1953). Ora, se o

planejamento é um instrumento de intervenção social, através do qual se executam as políticas públicas, como é o caso das políticas educacionais, esse meio torna-se indispensável para o setor da educação. É nesse prisma que, a seguir, esse assunto será abordado, iniciando por uma breve contextualização do planejamento educacional do SNE de Moçambique.

## 2.1 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE

Na trajetória da educação moçambicana, o processo de planejamento educacional resulta da Constituição da República de 1975. Golias (1993) considera o interregno de 1975 a 1985 como o período em que o Ministério da Educação e Cultura iniciou um longo processo de planejamento, direção e controle das atividades educativas, destacando as reformas curriculares introduzidas gradualmente em 1975, 1977 e 1983.

Depois da concepção da Lei 4/83 do SNE, no âmbito do planejamento e gestão da educação, foram elaborados outros instrumentos para complementá-la, a destacar: Política Nacional da Educação (PNE) – 1995; Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – 2003; Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Básico (REGEB) – 2003; Organização de Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO's) – 2003; Estratégia para Formação de Professores – Proposta de Política (2004-2015); Plano Curricular do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (2019) e Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário (2019), cuja apresentação se faz mais adiante, destacando a sua essência enquanto instrumentos operacionais.

A Lei nº 4/83, artigo 83º, e a lei nº 6/92, artigo 36º, ambas do SNE, atribuem competência total ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) no planejamento da educação. Momade (2022) aponta que o MEC sempre foi responsável pelo planejamento, direção e controle da administração do SNE para assegurar a unicidade do sistema. Neste sentido, os currículos e programas têm caráter nacional e são aprovados pelo Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH).

Entretanto, sempre que necessário, podem ser introduzidas adaptações de caráter regional aos currículos e programas nacionais como forma de garantir uma melhor qualificação dos alunos. Segundo Momade (2022, p. 7), “[...] os órgãos do

poder popular, organizações das massas sociais e todos os cidadãos têm o dever de participar na materialização do projeto político pedagógico de ligação escola comunidade”.

A atual Lei nº 18/2018 do SNE estabelece que compete ao Conselho de Ministros coordenar e gerir o Sistema Nacional de Educação, assegurando sua unicidade (Moçambique, 2018). Os currículos dos diferentes subsistemas de ensino são regidos por regulamentos específicos. Sempre que necessário, serão introduzidas adaptações de carácter local no programa de ensino nacional sem contrariar os princípios, objetivos e concepções do SNE (Moçambique, 2018, p. 6).

Portanto, com base no conteúdo teórico das leis, identifica-se que a gestão do SNE nas primeiras duas leis eram, exclusivamente, do Ministério da Educação, e, atualmente, esta tarefa é assumida pelo coletivo do Conselho de Ministros. Analisar o planeamento educacional nessas leis do SNE impõe-nos a compreender quais avanços e/ou retrocessos foram registrados ao longo deste período, caracterizado por inúmeras dificuldades de índole política e econômica. Apesar do assunto, Silva e Rumbane (2022) sinalizam que o sistema educativo em Moçambique:

[...] está sujeito a permanentes avanços e recuos porque depende das linhas de ação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Estes organismos internacionais influenciam bastante na concepção, implementação, monitoria e avaliação das políticas educativas moçambicanas, fazendo com que as contradições da educação nacional se aprofundem mais uma vez na relação entre as necessidades locais e as diretrizes transnacionais (Silva; Rumbane, 2022, p. 13).

Essa constatação já havia sido alertada por Luís (2005) ao se referir à agenda internacional do BM sobre os países subdesenvolvidos, que não os permite desenhar as suas próprias políticas. Mesmo assim, antes de Moçambique cair na suposta caridade do BM, Golias (1993), ao analisar as reformas curriculares introduzidas sucessivamente em 1975, 1977 e 1983 no âmbito do planeamento educacional, não encontra avanços. A qualidade do ensino primário já havia caído e os índices de aproveitamento continuaram a decrescer. A cada ano, foi se observando a deterioração da educação e, como pontua Moçambique (2017), a reforma curricular da educação básica introduzida em 2004 também foi objeto de críticas e debates em várias esferas da sociedade moçambicana devido à qualidade do ensino que foi despencando.

Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005) mostram-se preocupados em virtude da desvalorização das pesquisas realizadas no campo da educação, que não têm servido de base para a atuação do Estado moçambicano, que têm desenhado uma governança de instabilidade no âmbito da educação (Castiano; Ngoenha; Berthoud, 2005). Numa análise geral, o planejamento educacional em Moçambique nessas três leis do SNE apresenta uma característica em comum, “[...] a centralidade no planejamento e gestão da educação” (Langa, 2022, p. 8). O que nos importa analisar é a influência na gestão e funcionamento das escolas ao nível da base. Silva e Rumbane (2022), analisando essa questão de acúmulo de competências pelo Ministério, baseada em uma estrutura administrativa vertical (*top-down*), entendem que esse tipo de gestão proporciona muita resistência e conflitos entre os envolvidos, reinando o espírito de desconfiança e sentimento de exclusão na tomada de decisões, por parte dos membros da comunidade escolar que não fazem parte da direção e chefia (Silva; Rumbane, 2022).

Na mesma linha de pensamento, Gómez (1999) reitera que a base reclama pelo apoio do topo para resolver os problemas, mas os apoios vindos do topo, em vez de ajudarem a resolver os problemas, complicam a vida das escolas. Em outras palavras, a gestão macro nem sempre encontra soluções em situações de uma realidade específica e em tempo oportuno.

Olhando para os instrumentos operacionais que contribuem para o planejamento educacional, a Política Nacional da Educação (PNE) foi criada para assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar os serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino (Moçambique, 1995). Para o alcance desse desiderato, foram definidas políticas setoriais e sua estratégia de implementação. É nesta perspectiva que, em 2004, elaborou-se a Estratégia para a Formação de Professores – Proposta de Política para os anos 2004 a 2015, para a formação de professores da educação básica.

Relativamente ao Plano Curricular do Ensino Básico (2003) e atual Plano Curricular do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (2019), que fazem parte de um conjunto de ferramentas utilizadas na gestão curricular da educação, segundo Moçambique (2003, p. 7), o Plano Curricular do Ensino Básico, designado por PCEB, constitui o pilar do currículo do Ensino Básico e/ou Educação Básica em Moçambique, apresentando as linhas gerais que sustentam o currículo, assim como as perspectivas do Ensino Básico no país. Como diz Moçambique (2003),

a chave do sucesso da implementação dos propósitos do Plano Curricular está nas mãos do professor. Assim, a estratégia de formação de professores para a implementação do PCEB assenta em duas premissas fundamentais: formação inicial e em exercício.

No que se refere à Organização de Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO's), o documento representa a estratégia do setor da educação, na implementação dos objetivos preconizados no Programa do Governo (Moçambique, 2010). É um planeamento educacional mais detalhado que o Ministério da Educação faz para um determinado quinquênio, o qual é passado às escolas para a sua execução. Neste documento, a formação de professores para a Educação Básica volta a ser uma prioridade do governo para repará-los e munindo-os de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o correto exercício da sua atividade na escola.

Assim, a formação deve considerar que os futuros professores trabalharão, muitas vezes, com turmas numerosas ou multiclases<sup>16</sup>, o que pressupõe a sua preparação em metodologias específicas para o atendimento destas situações (Moçambique, 2010). Portanto, todo esse processo de planeamento educacional no SNE e, particularmente, para a educação básica e a formação de professores culmina com a avaliação. Neste âmbito, o MEDH estabeleceu um padrão de procedimentos para a avaliação, o que chamou de Regulamento Geral do Ensino Primário, Educação e Alfabetização de Adultos, um regulamento que, segundo Moçambique (2019), visa estabelecer as regras da avaliação do processo de ensino-aprendizagem com base nos programas do Ensino Primário (EP), Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEA) e Ensino Secundário Geral (ESG).

## 2.2 INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

Para a análise da origem, natureza e trajetória do Banco Mundial (BM) no campo da educação em Moçambique, é fundamental compreendermos como funcionam os organismos internacionais e figuras econômicas proeminentes “interessadas” nestas questões de processos educativos. O impacto do BM deve ser contextualizado na direção do desenvolvimento global, especialmente sobre a

---

<sup>16</sup> Turmas que têm mais de 2 (duas) classes diferentes e as aulas são ministradas na mesma sala e no mesmo período.

estratégia do capitalismo na esfera das políticas neoliberais desenhadas para os países em desenvolvimento.

Segundo Soares (2003) apud Luís (2005), “[...] o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos de desenvolvimento mundial”. Sua influência deve-se não apenas ao volume dos seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas, também, ao caráter estratégico que vem desenvolvendo no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Como escreve Luís (2005), o surgimento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) está relacionado com a Conferência de Bretton Woods de 44 países, liderada pelos Estados Unidos em 1944. Seu objetivo fundamental era discutir os destinos da economia mundial, que sofreu pesadas perdas após a Segunda Guerra Mundial, e encontrar formas de impulsionar o crescimento e prevenir a emergência de novas crises internacionais. As atividades do BM ao longo dos anos têm sido caracterizadas por mudanças profundas nas suas políticas de intervenção, prioridades de alocação de recursos nos países (Luís, 2005).

Portanto, como relata o autor, as relações entre Moçambique e o BM têm início em 1984, quando ocorreram os primeiros diálogos entre esta instituição e o FMI. Desde 1986, o banco procurou apoiar ativamente os esforços de recuperação econômica do Governo. Os empréstimos da Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) se efetivam naquilo que foi chamado de “combinação criteriosa” entre o ajustamento e o investimento. Vale ressaltar que o investimento deve estar ligado ao ajuste estrutural. Além do que chama de uma combinação cuidadosa de ajustamentos e investimentos, a IDA fornece “assessoria técnica” em diferentes áreas de desenvolvimento, nomeadamente: “[...] redução da pobreza e redes de segurança, desenvolvimento do sector privado, proteção ambiental e gestão macroeconómica” (Luís, 2005, p. 32).

O primeiro programa financiado pelas duas agências foi denominado Programa de Reabilitação Econômica (PRE), com um pacote de 968 milhões de dólares. Destes, 71 milhões foram destinados ao setor da educação, começando, deste modo, a reforma de todo o SNE, e em todos os seus subsistemas. Soares (2003) apud Luís (2005) considera que, a partir daí, começaram a impor uma série de condicionalidades para a concessão de empréstimos, interferindo diretamente na

formulação de políticas internas, influenciando na legislação e sinalizando negativamente o início de perda do poder estatal em Moçambique.

Assim, Moçambique passou a ser signatário de todos os acordos com e sem condições, como a Declaração de Paris (1991) sobre a Universalização da Educação Primária; o encontro da Nova Deli em 1993, relativo à Qualidade da Educação Básica; a Declaração de Dakar (2000) sobre a Educação Para Todos, entre outros que constam em todos os planos estratégicos da educação, permitindo que as agências aloquem os seus fundos.

Atualmente, há várias organizações internacionais com preocupações no campo da educação/formação. A nível mundial, as principais referências para a formulação das políticas educativas nacionais são: as Nações Unidas (PNUD, UNICEF e UNESCO), OCDE, Banco Mundial, União Europeia, entre outras. De acordo com Neves (2008), os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e o paradigma do desenvolvimento humano, a educação e a formação são encaradas como o espaço social privilegiado para o aperfeiçoamento das especificidades individuais e das compensadas especificidades dos outros, sendo as vantagens de uma educação/formação ao longo da vida a flexibilidade, a diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço.

É neste espírito que a questão da acessibilidade da educação para todos os níveis em Moçambique tem sido amplamente discutida, levando a Lei do SNE nº 18/2018, que altera a Lei nº 6/92, a extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 7 anos anteriores (1ª a 7ª classe) para 9 anos (1ª a 9ª classe), à luz do artigo 7º do SNE (Moçambique, 2018)

Segundo Amaro (2002), organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia produzem sistematicamente projetos estatísticos internacionais, que reúnem um conjunto de indicadores que servem de referência às pilotagens das reformas, permitindo assim:

[...] assinalar mudanças da qualidade e dos resultados; chamar a atenção para aspectos que devem ser melhorados; avaliar a influência dos esforços do sistema; desenvolver esforços relativamente a outros países ou entidades políticas; catalisar novas ideias (Amaro, 2002, p. 316).

Para Neves (2008), essas organizações influenciam diretamente nas políticas educacionais de vários países, incluindo Moçambique, e a concessão dos fundos depende do cumprimento dos indicadores que impõem. Por exemplo, a questão da alfabetização da população continua a ser importante para inúmeros países. Nesse sentido, a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e as Nações Unidas encaram esta questão de competências básicas avaliando as taxas de alfabetização dos jovens e dos adultos independentemente das condições do país (Neves, 2008). Por exemplo, a OCDE reúne indicadores que mensuram o número de horas de formação prevista para o ensino primário e secundário, bem como o raio professor/alunos. Este quesito está longe de ser alcançado por Moçambique, particularmente no ensino primário, onde existe escolas que funcionam até hoje em regime de 3 turnos, principalmente nas capitais, e o número de aluno por professor é muito elevado; 60 é o mínimo em cada turma e por professor.

Neves (2008) trata ainda que a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia avaliam o ambiente de aprendizagem por nível de educação. Contudo, há um enorme desafio, pois em todo território nacional, são registradas situações em que os alunos estudam em lugares inapropriados e sem mínimas condições de aprendizagem (debaixo das árvores, corredores, salas em construção, nos corredores, etc.). A UNESCO reúne um vasto número de indicadores que permitem analisar as taxas de acesso aos diversos níveis de ensino em comparação com a população em idade escolar (Neves, 2008).

É importante destacar que mesmo o ensino superior não escapou, como aponta Luís (2005), Castiano e Ngoenha (2006) e Guiliche (2021). As principais reformas da Educação Superior foram financiadas pelo Banco Mundial, sugerindo sua grande incidência sobre o Projeto Político do Ensino Superior no país. Para Guiliche (2021), cronologicamente, os primeiros projetos do BM na área da educação foram de 1993 a 1999, negociados diretamente pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Esta escolha foi feita porque, nesta época, era a única instituição de ensino superior nacional e, portanto, não existia um sistema governamental montado para pensar sobre estas matérias (Guiliche, 2021, p. 121).

O autor destaca três projetos financiados por esta instituição bancária. O primeiro, Projeto do BM – *Capacity Building* (1993-2000), teve um financiamento de 47 milhões de dólares para atender os seguintes objetivos: i) melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; ii) melhorar as condições de acomodação para docentes e

peçoal administrativo; iii) melhorar as qualificações acadêmicas do peçoal docente; iv) melhorar as condições de acomodação dos estudantes; v) reabilitar parcialmente a planta física da UEM; vi) dar início ao reforço do sistema de gestão financeira. Na sua generalidade, seis anos após a sua implementação, estes objetivos foram considerados satisfatoriamente alcançados.

O segundo projeto, *Higher Education Project* (HEP, 2002-2010), enquadrava-se num contexto em que o país acabava de sair de uma sangrenta guerra civil que durou 16 anos, tendo implicado numa grande estagnação econômica e social. Este foi ainda marcado por uma mudança de paradigma, na medida em que o BM deixou de financiar diretamente a UEM e passou a financiar a agenda de construção de um sistema como um todo, com um orçamento de 60 milhões de dólares.

O terceiro projeto designou-se *Higher Education, Science and Technology* (HEST, 2010-2015), com um financiamento de 40 milhões de dólares, tendo encerrado em dezembro de 2015. O banco propôs um crédito financeiro adicional e voltou-se a negociar um financiamento de 45 milhões de dólares para o período 2015-2018, e uma nova componente foi incorporada no Projeto: *Technical and Vocational Education and Training* (TVET), a fim de manter os objetivos iniciais do HEST.

Portanto, por detrás desses financiamentos, como pontua Guiliche (2021), há um grande problema que se vislumbra pelo confinamento da negociação entre o executivo/Universidade e o Banco Mundial, que não permite a construção de uma visão estrutural e integrada, envolvendo todos os atores relevantes do sistema, na medida em que a discussão dos projetos não passa nem no âmbito do Conselho do Ensino Superior (CES), assim como do Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES), muito menos do Conselho de Ministros ou Parlamento. Na verdade, a discussão esgota-se ao nível do setor e o que sai para interação com os implementadores (IES) é apenas para efeitos de socialização das informações, sendo levado a cabo pela própria unidade de coordenação do projeto, isto é, o BM (Guiliche, 2021).

## 2.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PLANOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE

O Plano Estratégico da Educação (PEE) é um instrumento que orienta as intervenções do Governo de Moçambique no setor da educação e dá continuidade

aos esforços desenvolvidos pelos vários intervenientes para o crescimento do SNE, alargando a oferta de serviços de qualidade e assegurando uma gestão transparente, participativa e eficaz (Moçambique, 2020). O planeamento e elaboração dos Planos Estratégicos da Educação têm como gênese histórica o período pós-independência, isto é, da constituinte de 1975 e suas respectivas emendas e das Leis de Diretrizes de Base do SNE, cuja contextualização foi feita nas seções anteriores. De acordo com Roia (2022, p. 1-2), “[...] o setor da educação desenhou o primeiro plano estratégico na década de 1990”.

Assim, a partir deste período até hoje, foram concebidos quatro planos de educação: o primeiro, Plano Estratégico da Educação I (PEE I), cobriu o período 1999-2005; o segundo, Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC), contempla o período de 2006-2011; o terceiro, Plano Estratégico da Educação; se refere ao período de 2012-2019 e, atualmente, o quarto, Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano (PEEDH), cobre o período de 2020-2029. Segundo Roia (2022) e Moçambique (1998; 2006; 2012; 2020), a elaboração dos Planos Estratégicos da Educação foi de autoria do Ministério da Educação, envolvendo vários segmentos da sociedade, e caracterizada por:

[...] um processo participativo, no qual alunos, professores, pais e encarregados de educação, organizações da sociedade civil, confissões religiosas, técnicos, profissionais de diferentes ministérios e parceiros de cooperação nacional e internacional apresentaram preciosas contribuições, tendo juntos alcançado consensos em torno de certas matérias, de onde se realizou um diagnóstico – Relatório sobre Análise do Sector da Educação (ASE) que identifica os principais progressos, desafios e analisa a evolução dos indicadores-chave com foco no acesso, participação, conclusão, resultados de aprendizagem, qualidade, capacidade e eficiência. Ainda como atestam os documentos, foi realizada uma avaliação independente da implementação, análises sobre a situação em cada época do sector da educação em termos de progressos feitos e dos grandes desafios para um melhor desempenho no futuro (Moçambique, 1998, p. 1; Moçambique, 2006, p. 13; Moçambique, 2012, p. 3; Moçambique, 2020, p. 13; Roia, 2022, p. 4).

Os documentos normativos indicam que o processo de elaboração dos Planos Estratégicos da Educação envolveu/envolve diversos intervenientes, incluindo professores. Contudo, o estudo “Políticas Educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique”, realizado por Lopes (2017) em escolas da província da Zambézia, com o objetivo de identificar as políticas de promoção de educação da rapariga a partir dos Planos Estratégicos da Educação, mostra que os professores, mesmo alguns diretores adjuntos pedagógicos das escolas, não conheciam o plano e muito menos

participam ou participaram nas consultas para a sua elaboração, tal como refere a autora:

Em ambas as escolas, os Planos Estratégicos de Educação e Cultura 1999/2003, 2006/2010-11 e 2012/2016 eram desconhecidos pelos professores. Na EP1 de Niússe, professores e pedagógico disseram nunca terem ouvido falar sobre os Planos, e nem saber qual era o assunto neles tratado (Lopes, 2017, p. 114).

Diante desta constatação, levanta-se outras questões. Se os professores e os diretores adjuntos pedagógicos que são gestores da educação a nível local (escola) desconhecem os planos onde constam as tendências das políticas de formação de professores, como um direito enquanto estiver em exercício, de que forma estas políticas alcançam os sujeitos que detêm este direito? Como é que o tal sujeito – professor no exercício das suas funções – pode exigir um direito que desconhece a sua existência, inclusive o próprio plano estratégico da educação?

Para responder a essas questões, no estudo “Articulação/desarticulação entre as políticas e os planos estratégicos da Educação em Moçambique”, Roia (2022) mostra com grande preocupação a existência da desarticulação entre o Plano Nacional da Educação (PNE) e os Planos Estratégicos da Educação (PEE) no âmbito da sua implementação. O autor, em sua argumentação, considera o processo de elaboração e implantação dos planos estratégicos da educação ser menos abrangente e pressupõe-se que haja também alguma desarticulação entre o topo (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano) e a base (escolas).

Em outras palavras, na elaboração desses planos, há dois problemas: primeiro, o processo consultivo não alcança a maioria dos professores que se encontram em regiões remotas do país, cabendo a participação minoritária dos que trabalham nas sedes distritais e cidades capitais. Em segundo lugar, concebida a política, não há uma articulação eficiente entre o nível macro (ministério) e micro (escola) para sua divulgação e implementação. Consequentemente, alguns professores e Diretores Adjuntos Escolares (DAEs) desconhecem algumas políticas educacionais e os instrumentos que as regula.

## 2.4 BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PLANOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO 1999 A 2029

Nesta subseção, faz-se uma contextualização dos planos estratégicos da educação elaborados entre 1999 e 2020, cujo período de vigência de longo prazo se estende ao ano de 2029. Para essa contextualização, foram considerados dados do contexto político, social e econômico de Moçambique, bem como sua estruturação, considerando os objetivos, opções políticas, ações estratégicas e demais indicadores educacionais. Pretende-se com isso valorizar as especificidades do caso de Moçambique no que se refere ao planejamento educacional.

### 2.4.1 O Plano Estratégico da Educação – (1999-2003)

Considerado o primeiro documento de planejamento educacional na República de Moçambique, o PEE (1999-2003) representa a visão do estado moçambicano para a educação, enquanto um setor-chave no domínio das políticas sociais que visam garantir o direito à educação para todos os cidadãos em idade, visando o desenvolvimento socioeconômico do país e sua afirmação no contexto das nações soberanas mundiais.

### 2.4.2 Contexto político e socioeconômico

O Plano Estratégico da Educação I (PEE I) cobriu o período 1999-2005 e foi elaborado na vigência da Constituição da República CR/1990 e da lei do Sistema Nacional da Educação (Lei nº 6/92). Neste período, no âmbito político, emergia a democratização do país e o fim do conflito armado entre as forças governamentais e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) em 1992, que durou 16 anos. Este período foi marcado pela realização das primeiras eleições municipais em 1998, como resultado de correlação de forças dos dois movimentos políticos (a RENAMO e a FRELIMO). O governo fez grandes progressos para alcançar a sua meta de paz, estabilidade e unidade nacional, onde as instituições e práticas democráticas, a nível nacional, foram progressivamente estabelecidas e a participação popular em atividades políticas aumentou:

As eleições locais recentemente realizadas levaram ao estabelecimento, em muitas zonas do país, de governos locais legítimos e com capacidade de resposta e que, por sua vez, reforçarão a capacidade institucional para a descentralização. Os cidadãos e outros grupos de interesse intensificam as suas exigências e expectativas em relação à expansão e melhoria dos serviços públicos e as comunidades locais e outros agentes (por exemplo, ONG's, confissões religiosas) já têm demonstrado uma capacidade e vontade crescentes de aceitar uma maior parte da responsabilidade administrativa e financeira pelas instituições locais, incluindo escolas. Estes desenvolvimentos criam uma base sólida para o estabelecimento de parcerias entre o Ministério da Educação e uma série de grupos de interesse e representantes da sociedade civil, no esforço de expansão do acesso e de melhoria da qualidade do sistema educativo (Moçambique, 1998, p. 13).

Na política da educação, a constituinte de 1990, além de manter o papel do Estado em organizar e desenvolver a educação através de um sistema nacional de educação, sinalizou uma abertura no ensino, com a participação de outras entidades, como exposto no artigo 52º: “[...] o ensino ministrado pelas coletividades e outras entidades é exercido nos termos da lei e sujeito ao controlo do Estado” (Moçambique, 1990, p. 5).

Na mesma sequência, esse discurso é consolidado no PEE I (1999-2003), no qual está expresso que o sistema educativo moçambicano irá compreender uma gama variada de instituições públicas e privadas, formais e não-formais – apoiadas por contribuições e geridas em colaboração com os grupos de interesse. Isto implica uma nova visão do papel do Ministério da Educação e o alargamento significativo do papel dos outros atores, na medida em que estes passam a assumir maiores responsabilidades dentro do sistema (Moçambique, 1998).

No contexto socioeconômico, o plano foi concebido numa época em que a economia sinalizava franco crescimento, ao ritmo de aproximadamente 7,6% do PIB em 6 anos consecutivos, após mais de uma década de estagnação (Moçambique, 1998). O crescimento da economia impulsionou a arrecadação de mais receitas para o Governo e maiores rendimentos para os cidadãos moçambicanos, o que, por sua vez, aumentou significativamente a capacidade de investimento na educação, tanto do setor público como do privado.

As tendências macroeconômicas eram também favoráveis, uma vez que o nível de inflação havia reduzido significativamente e o valor do metical<sup>17</sup> estava estável. As projeções do governo da época tinham uma visão de que as taxas de crescimento poderiam ser sustentáveis a curto e médio prazos, pois os investimentos

---

<sup>17</sup> Refere-se à moeda local usada em Moçambique.

externos e internos estavam aumentando e os principais projetos nos setores de transporte e energia começavam a dar resultados. Assim, o crescimento sustentável da economia produziria receitas fiscais adicionais e serviria de suporte para a implementação da estratégia do governo para a educação.

### 2.4.3 Estrutura do plano

Elaborado sob o discurso político “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”, o PEE (1999-2003), do ponto de vista ideológico pelo seu slogan, pode sinalizar dois aspectos: primeiro, a necessidade de tornar a educação um direito fundamental para todos os moçambicanos, partindo da premissa que, no período colonial, havia exclusão dos povos nativos. Segundo, parte do pressuposto da destruição de rede escolar no período da guerra civil que durou 16 anos e, na concepção deste plano, abre uma janela para a reconstrução da mesma. Quanto à estrutura, o plano estava composto por 7 (sete) seções principais, descritas no Quadro 13.

**Quadro 13 – Estrutura do PEE I (1999-2003)**

| <b>Seção</b> | <b>Caracterização</b>                                    | <b>Fundamentos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1            | Antecedentes e contexto do plano estratégico de educação | Foram tomados como base os últimos dez anos de governação, permitindo a implantação de um programa de ajustamento estrutural e estabilização macroeconômica, adotando políticas orientadas para o reforço das instituições no contexto de uma economia de mercado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2            | Problemas atuais da educação em Moçambique               | Espelha três problemas fundamentais que foram identificados no sistema educativo moçambicano e afetam todos os níveis do sistema e, virtualmente, todas as instituições em cada nível. O primeiro consiste no acesso limitado às oportunidades educativas, o segundo é a baixa qualidade do ensino e o terceiro é o custo da expansão do acesso e da melhoria da qualidade, os quais serão tratados mais adiante com profundidade.                                                                                                                                                                                                                                       |
| 3            | O momento de mudança                                     | Os inúmeros problemas do sistema educativo moçambicano têm raízes profundas e uma longa história. Eles não podem ser resolvidos de um dia para o outro. O momento atual representa, no entanto, uma oportunidade particularmente favorável para o lançamento de um esforço para a introdução de melhorias drásticas, por cinco razões principais. A conjugação destes fatores significa que objetivos que poderiam parecer totalmente irrealistas, até mesmo há cerca de dois anos, são agora uma possibilidade real. O Plano Estratégico de Educação constitui uma resposta ambiciosa, mas ainda assim realista, destas novas possibilidades (Moçambique, 1998, p. 12). |
| 4            | Opções políticas                                         | Foram desenhadas três opções de política: a) Expansão do acesso à educação; b) Melhorias na qualidade da educação; c) Sustentação à expansão e à melhoria, que, nos próximos momentos, nos reservaremos aos seus desenvolvimentos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5            | Cenários de Implementação                                | O objetivo central da implementação do Plano Estratégico de Educação é o de promover um rápido avanço no sentido da                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

| Seção | Caracterização           | Fundamentos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       |                          | <p>escolarização primária universal para as crianças moçambicanas. Assim, o ministério da educação tinha a missão de perseguir esta meta em paralelo com medidas visando manter e melhorar a qualidade nas escolas primárias, e o estabelecimento de um quadro institucional para o sistema educativo que sirva de apoio a maiores avanços e sustente os resultados que já tenham sido alcançados (Moçambique, 1998, p. 30).</p> <p>No entendimento do governo, as tarefas críticas da implementação do Plano Estratégico de Educação consistiam no ritmo da construção e reabilitação de escolas e salas de aula, no aumento do número de professores a receberem formação inicial e em serviço e na continuação da disponibilização de livros escolares e material básico escolar aos alunos mais necessitados. Isto permitiu que a concepção do plano fosse flexível, de modo a dar lugar às modificações regulares, para responder à mudança das circunstâncias. Assim, o ritmo e as etapas de implementação dependiam do desenvolvimento de uma elevada capacidade em áreas-chave do sistema educativo, incluindo a construção de salas de aula, a formação de professores, o desenvolvimento curricular e a administração escolar.</p> |
| 6     | Riscos                   | <p>Apesar de todo o desenho do plano, o governo considerou a necessidade de ter-se em linha de conta a possibilidade de que a estratégia possa falhar, de modo a prever e minimizar os potenciais problemas, tendo avançado quatro riscos que mereciam especial atenção (expansão insustentável do ensino; expansão do ensino vs qualidade da educação; a descentralização sufocaria os gestores a nível local e a descentralização exacerbaria as desigualdades).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 7     | Prioridades estratégicas | <p>No que se refere às prioridades e estratégias, o Plano Estratégico de Educação identificou os principais objetivos estratégicos do Ministério da Educação para a educação básica e a estratégia que o ministério iria adotar para alcançá-los. O enfoque principal da estratégia do MINED foi a expansão e melhoria nas escolas primárias.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Fonte: Elaborado pelo autor baseado no PPE (1999-2003).

#### 2.4.4 Objetivos do plano

O PEE (1999-2003) apresentou três objetivos para o sistema educativo. O primeiro consistia em aumentar o acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos, em todos os níveis do sistema. O segundo era manter e melhorar a qualidade da educação, enquanto o terceiro se resumia em desenvolver um quadro institucional e financeiro que possa, no futuro, sustentar as escolas e os alunos moçambicanos.

Nesse sentido, o entendimento do governo no período em análise, segundo Moçambique (1998), era de que o sucesso da implementação da estratégia exigirá uma estreita colaboração entre o Ministério da Educação e uma grande gama de

grupos de interesse em relação ao sistema educativo, incluindo pais, comunidades locais, empregadores, ONGs e confissões religiosas, os quais seriam chamados a assumir papéis significativamente maiores no financiamento e gestão da educação. Por outro lado, continuará sendo necessário o apoio financeiro por parte dos parceiros internacionais de Moçambique no setor da educação.

#### **2.4.5 Opções de política**

Na sua agenda política, o governo considerou três principais opções políticas neste plano (Moçambique, 1998):

- Expansão do acesso à educação – baseada em nove pilares: 1. Acesso universal à escola primária; 2. Aumento do acesso das raparigas e das mulheres; 3. Eficiência interna melhorada; 4. Construção de Escolas Primárias Completas (EPCs); 5. Construções de escolas a baixo custo; 6. Encorajamento de fornecedores alternativos; 7. Formação inicial e em serviço de professores; 8. Incentivos para os professores e 9. Ensino à distância e tecnologias alternativas;
- Melhorias na qualidade da educação – nesta opção de política, foram considerados cinco aspectos: 1. Revisão e reformulação do currículo da educação básica; 2. Providenciar formação para os professores; 3. Melhorar as qualificações e a formação dos diretores de escolas; 4. Melhorar o acompanhamento e avaliação; 5. Assegurar material básico escolar a todas as crianças;
- Sustentação da expansão e melhoria da educação – foram considerados três elementos principais: 1. Descentralização, desenvolvimento estrutural e capacitação institucional; 2. Capacidade de financiamento e partilha de custos; 3. Informação pública e debate.

Dentre as três opções de políticas, iremos abordar com maior profundidade a primeira opção (Expansão do acesso à educação), especificamente no que diz respeito ao acesso universal à escola primária e à formação inicial e em serviço de professores, dada a sua estreita ligação com o nosso estudo.

- Expansão do acesso à educação

Moçambique (1998) considera que o rápido avanço rumo à escolarização primária universal constituiu a meta central do Plano Estratégico de Educação em análise. O direito à educação para todos os moçambicanos está estatuído na Constituição da República de Moçambique (CRM) de 1975, artigo 31, nas emendas de 1990, artigo 92; de 2004 e 2018, artigo 88. A meta da escolarização primária universal foi reafirmada pelo governo em 1990, na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, em Jomtien. Nesta época, o governo comprometeu-se a envidar todos os esforços para tornar este direito numa realidade (Moçambique, 1998, p. 19).

Portanto, segundo Rumbane e Silva (2023), os compromissos aceites pelo Estado moçambicano no âmbito desta declaração não foram alcançados. Há indicações de uma tendência de alcance desse objetivo regredir, porque se está reduzindo o investimento público na educação, cabendo cada vez mais ao setor privado a prestação dos serviços educativos. Pela falta de construção de novos edifícios e degradação dos existentes, ninguém almeja deixar seu filho naquelas condições. Portanto, os que têm capacidade pagam escolas privadas e, ainda, procuram alguém para dar explicação aos seus filhos em casa no contraturno, (Rumbane; Silva, 2023)

Os documentos oficiais do governo indicam que, anualmente, tem sido registrado o aumento exponencial de ingresso dos alunos na educação básica. Contrariamente a essas informações, o relatório da Unicef (2017) aponta que cerca de um milhão e duzentas mil crianças ficam anualmente fora do sistema da educação.

O acesso universal à escola primária é de suma importância e fundamental para a estratégia de desenvolvimento do governo por quatro razões principais (Moçambique, 1998). Em primeiro lugar, a educação básica para todos é um elemento central da estratégia do governo para a redução da pobreza, uma vez que a aquisição de conhecimentos acadêmicos básicos, incluindo a alfabetização, irá expandir o acesso dos cidadãos moçambicanos a oportunidades de emprego e meios de subsistência sustentáveis. Em segundo lugar, o desenvolvimento dos recursos humanos de Moçambique é essencial para que o crescimento econômico do país seja sustentável. Em terceiro lugar, o acesso universal à escola primária e/ou educação básica é a estratégia mais segura para aumentar a equidade no sistema educativo. Em quarto lugar, a educação é necessária para o efetivo exercício da cidadania e uma

população informada e, com sentido crítico, é essencial para a proteção das instituições democráticas.

No entendimento de Rumbane e Silva (2023), até o ano de 2020, 45 anos após a independência nacional proclamada em 25 de junho de 1975, Moçambique ainda não garantia plenamente o direito à educação para todos os seus cidadãos. Mesmo em relação à educação básica, que é legalmente gratuita, tem-se que essa gratuidade somente é garantida quanto ao acesso, posto que não foram criadas as condições de aprendizagem nem a qualificação docente para efetivação da educação para todos, sendo uma prática recorrente a cobrança de taxas para o cumprimento de serviços básicos no interior da escola. O exemplo das taxas que os autores se referem é a cobrança de dinheiro aos pais e/ou encarregados de educação sob pretexto de pagamento de guarda para garantir a segurança noturna. Embora esta prática não esteja estabelecida, é comum em quase todas as escolas da educação básica.

Se por um lado algumas e pouquíssimas escolas não procedem as tais cobranças, na mesma, a gratuidade da educação básica em Moçambique ganha características de uma gratuidade passiva que, segundo Melchior (2011), é apenas o fornecimento de escolas sem exigência de pagamento.

Ora, os discursos atuais e a vontade política do governo é assegurar que todas as crianças possam entrar na escola, abrir novas oportunidades para crianças desfavorecidas, incluindo raparigas, crianças com necessidades educativas especiais e crianças de províncias e distritos onde o acesso é até agora limitado. O alcance da educação primária universal exige a mobilização de recursos financeiros, fato que representa um grande desafio para um país cujo orçamento anual depende, majoritariamente, de doações externas. Ngoenha e Castiano (2013, p. 51) revelam que “[...] as escolas moçambicanas, no seu funcionamento, dependem em grande parte da ajuda externa”.

- Acesso universal à escola primária

O objetivo central da estratégia do governo é assegurar que todas as crianças moçambicanas tenham a oportunidade de entrar na escola, o que requer a construção de um elevado número de novas salas de aula (Moçambique, 1998). Portanto, a expansão das escolas exigiria, também, o recrutamento e formação de um grande número de professores. Neste programa de construção, o governo de Moçambique

deu maior prioridade à implantação de escolas em regiões e comunidades em que as crianças enfrentam problemas efetivos de acesso. Assim, o Ministério da Educação, através do Programa Carta Escolar<sup>18</sup>, assegurou que as novas escolas fossem construídas onde são mais necessárias. Mas a pergunta que se coloca é: Será que os objetivos de acesso universal à escola primária, ou seja, educação básica foram alcançados na sua plenitude no período de vigência desse plano?

Apesar dos avanços significativos no aumento ao acesso, nunca foi tão fácil cumprir com a meta. Moçambique (1998) apontou como principal constrangimento dois fatores: a expansão/aumento dos ingressos no ensino primário e a disponibilidade de professores. O ritmo de saída de professores formados que se graduavam nas instituições de formação de professores era de aproximadamente 1.360 por ano, para uma necessidade anual de 8.000 a 10.000 professores. Por exemplo, o déficit acumulado de professores em 2001 foi de cerca de 8.000, e a única forma de suprir a demanda foi a contratação de professores sem formação pedagógica, como exposto no Capítulo I.

Aliás, foi nessa perspectiva que o MINED, em 2002, conduziu um estudo sobre o sistema de formação de professores visando medir a sua capacidade potencial e desenvolver estratégias para aumentar o número de graduados do sistema. Os resultados mostraram duas situações que permitiram a tomada de decisões. A primeira mostrou que o rápido crescimento do ingresso nas escolas foi resultado imediato do período pós-independência em 1975 e do fim da guerra civil em 1992. A segunda situação é que as instituições de formação não seriam capazes de fornecer no mercado de trabalho a mão de obra necessária sem uma maior expansão da capacidade do sistema de formação de professores e a introdução de estratégias inovadoras de ensino nas escolas primárias.

Assim, segundo Moçambique (1998), para responder a este problema, o Ministério desenvolveu programas acelerados de formação nos IMAP's, para que os professores terminem a formação inicial em 12 meses e possam rapidamente assumir postos de trabalho como docentes nas escolas. Tal fato levou o setor da educação ao longo dos anos à implantação de várias tendências de formação de professores da educação básica, que serão abordadas a seguir.

---

<sup>18</sup> Programa de informação georreferenciada que facilitava a tomada de decisões por parte dos gestores de educação em todos os níveis do sistema educativo, nomeadamente, central, provincial, distrital e escolar.

### 2.4.6 Principais indicadores ou metas

No período de vigência do plano, foram definidos os principais indicadores ou metas. De 1998 a 2003, previa-se a construção de 10.779 novas salas de aula; atingir 86% de admissão da taxa bruta até 2000 e 90% até 2002; de 2003 a 2006, previa-se a construção de aproximadamente 8.000 novas salas de aulas para o EP1 e o EP2 e formar 10.320 para o ensino primário. Assim, começando pela formação de professores, podemos afirmar que houve descumprimento das metas em todos os anos, como mostra o Quadro 14.

**Quadro 14** – Indicador de formação de professores de 1999 a 2006

| Cursos/Formação |             | Metade 1º Quinquênio |        |        | 2º Quinquênio |        |        |        |        |
|-----------------|-------------|----------------------|--------|--------|---------------|--------|--------|--------|--------|
|                 |             | 1999                 | 2000   | 2001   | 2002          | 2003   | 2004   | 2005   | 2006   |
| De 3 anos       | Planificado | 3.810                | 3.810  | 3.810  | 3.810         | 3.810  | 3.810  | 3.810  | 3.810  |
|                 | Formados    | 902                  | 781    | 749    | 864           | 789    | 770    | 840    | 794    |
| Porcentagem (%) |             | 23,6                 | 20,4   | 19,6   | 22,6          | 20,7   | 20,2   | 22,0   | 20,8   |
| De 2 anos       | Planificado | 5.960                | 6.510  | 6.510  | 6.510         | 6.510  | 6.510  | 6.510  | 6.510  |
|                 | Formados    | 1.336                | 1.783  | 1.618  | 1.847         | 1.676  | 1.738  | 1.739  | 1.751  |
| Porcentagem (%) |             | 22,4                 | 27,3   | 24,8   | 28,3          | 25,7   | 26,7   | 26,7   | 26,9   |
| Total Global    | Planificado | 9.770                | 10.320 | 10.320 | 10.320        | 10.320 | 10.320 | 10.320 | 10.320 |
|                 | Alcançado   | 2.338                | 2.564  | 2.367  | 2.711         | 2.465  | 2.508  | 2.579  | 2.545  |
| Porcentagem (%) |             | 23,9                 | 24,8   | 22,9   | 26,2          | 23,8   | 24,3   | 24,9   | 24,7   |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado no PEE (1999-2003).

O Quadro 14 ilustra o grau percentual da execução das metas planificadas para a formação de professores da educação básica no interregno de 1999 a 2006. Os resultados mostram que nem 50% do planificado foi alcançado durante este período.

Em relação à taxa de admissão e construção de novas salas de aula, o PEEC (2006-2011) descreve a situação da educação em Moçambique, considerando ter havido progresso substancial na melhoria do acesso ao Ensino Primário. Entre 1999 e 2005, a escolarização no EP1 e no EP2 aumentou de 2,3 para 4 milhões de alunos, e o número de escolas aumentou de 6.500 para 9.500.

A taxa bruta de admissão na 1ª classe aumentou de 104% para 160% no mesmo período. Portanto, esses dados contrariam o Censo populacional de 2017, o qual aponta, com base no Censo anterior (2007), que cerca de 63,6% das crianças de 6 anos e 41,5% de 7 anos, ambas de idade escolar, estavam fora da escola. Para

complementar os dados apresentados pelo Censo de 2017, o sumário de base de dados do PEEC 2006 indica que 660 mil crianças do grupo etário 6-12 anos estavam fora da escola em 2005, para uma taxa líquida de escolarização de 82% no Ensino Primário (EP1 e EP2).

Contudo, o mais preocupante ainda é que, dentre os inscritos, a taxa de conclusão até 2005 foi de 33%, ou seja, abaixo de 50% (Moçambique, 2006). Em relação à construção de salas de aula, no PEE I, a meta era de 10.779 novas salas. O balanço de realização deste indicador no PEEC aponta que houve um aumento de 6.500 escolas para 9.500. Contudo, não se sabe exatamente a quantas salas de aula corresponde este número, tal como foi apresentado nos indicadores das metas projetadas no período em referência (Quadro 15).

**Quadro 15** – Indicadores e grau de alcance de construção de salas de aulas e ingresso dos alunos na educação básica – 1998 a 2003

| Período   | Indicador/Meta                               | Grau de Alcance                         | %   |
|-----------|----------------------------------------------|-----------------------------------------|-----|
| 1998-2003 | Construção de 10.779 novas salas de aulas    | Construídas 3.000 escolas <sup>19</sup> | n/d |
| 1999-2000 | Inscriver 86% das crianças com idade escolar | 660.000 crianças não foram inscritas    | 22  |
| 2000-2002 | Inscriver 90% das crianças com idade escolar | 660.000 crianças não foram inscritas    | 22  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado no PEEC (2006).

No interregno de 1999 a 2002, as metas de admissão para a educação básica não foram alcançadas. Segundo Moçambique (2006), a análise sobre os novos desafios do PEEC 2006 apontou que até 2005, cerca de 660.000 crianças no grupo etário alvo (6-12 anos de idade), 22% do total do grupo etário, não estava na escola. Em relação ao número de salas de aula propostas, nota-se que o resultado de execução aparece em número de escolas construídas e não quantifica as salas de aula.

<sup>19</sup> Não especifica das três mil escolas construídas nesse período, quantas salas corresponde. No indicador foi planificado em salas de aulas, no balanço das realizações a base de dados indica o número de escolas construídas.

### **2.4.7 Resultados esperados**

Os resultados que se esperavam neste plano, segundo Moçambique (1998), foram o aumento ao acesso às oportunidades educativas em todos os níveis do sistema educativo rumo à escolarização primária universal, com ênfase no aumento dos ingressos das raparigas. Portanto, o PEEC (2006-2011) considera ter havido sucesso durante a realização do PEE I (1999-2003), na melhoria do acesso à educação, refletido no aumento do número de matrículas em todos os níveis do Ensino Primário e Secundário. Entre 1999 e 2005, as matrículas no EP1 aumentaram em 65% e a taxa bruta de escolarização de 85% para 131%. Os ganhos foram maiores para as raparigas, o que levou a uma redução do fosso em termos de gênero nas matrículas no Ensino Primário, especialmente nas primeiras classes (Moçambique, 1998).

Ora, embora o plano apresente dados significativos em relação ao ingresso das raparigas na escola, pesquisa realizada por Lopes (2017), com o tema: “Políticas Educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique”, dá uma indicação negativa. A autora, sem apresentar números, diz que os resultados obtidos na execução dos dois planos (1999-2003 e 2006-2011) revelaram que os esforços aplicados para reverter o cenário (de baixo ingresso das raparigas) estavam aquém de serem alcançados. Conforme Lopes (2017, p. 99), “[...] o número das raparigas nos diferentes níveis de educação formal e das conquistas do ensino primário do 1º ciclo, as raparigas continuam a ser as que menos terminam a escolarização”.

### **2.4.8 Tendências das políticas de formação de professores**

No PEE (1999-2003), foram concebidas duas tendências de políticas de formação de professores da educação básica: formação inicial e formação em serviço. Assim, segundo Moçambique (1998), para garantir a formação inicial e em serviço, foram introduzidos programas acelerados de formação inicial dos professores nos Institutos de Magistérios Primários (IMAP's), de 12 meses, num modelo de 10<sup>a</sup> + 1 ano + 1 ano de formação, onde os futuros professores com dez anos de escolaridade recebiam um ano de formação inicial intensiva, seguida de um ano de prática supervisionada, através da formação em exercício e do apoio pedagógico. A formação inicial de um ano concentrou-se no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de “habilidades para sobrevivência na sala de aula”, enquanto a formação em exercício

se concentrou no aperfeiçoamento da prática pedagógica e trabalho com os pais e outros membros da comunidade.

No entanto, como nos IMAP's o ingresso para a formação era 10<sup>a</sup> classe, e não seriam capazes, senão a muito longo prazo, de fornecer novos professores em número suficiente para acomodar os aumentos de ingressos nas escolas. Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's) continuaram a recrutar candidatos com sete anos de escolaridade para o programa de formação inicial mais extensiva, de modo a prepará-los para assumir a docência.

## 2.5 CARACTERIZAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – (2006-2011)

O Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2011) estabelece a visão do governo em relação ao desenvolvimento da educação e cultura em Moçambique para o período 2006-2011. Além disso, identifica as principais linhas de ação a serem prosseguidas a curto e médio prazos para a realização desta visão e define as prioridades do governo para o setor, bem como fornece um quadro para a tomada de decisões em relação à alocação dos recursos internos e da assistência externa.

### 2.5.1 Contexto político e socioeconômico

O segundo Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC) foi concebido e implementado na vigência da Lei nº 6/92 do SNE e da Constituição da República de Moçambique CRM/2004. No âmbito político, este período foi considerado o de consolidação de Estado de Direito e Democrático, marcado pela realização das terceiras eleições municipais em 2008 e gerais e multipartidárias em 2009.

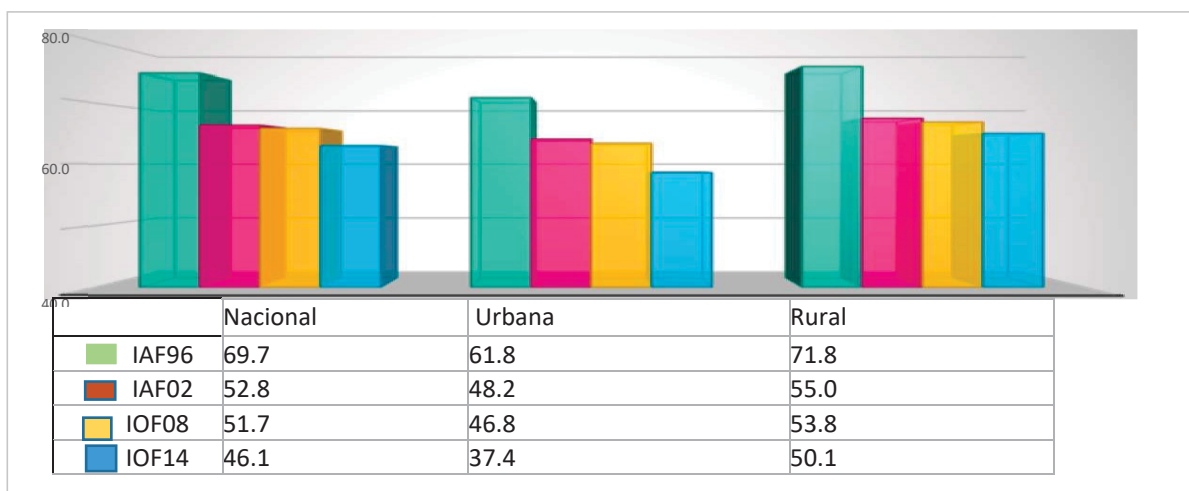
No âmbito socioeconômico, com fim do período de instabilidade política e militar por via do Acordo Geral da Paz (AGP, 1992), o país foi conhecendo um significativo crescimento econômico e social. O ambiente de paz e o incremento econômico acelerado providenciaram condições minimamente favoráveis para o desenvolvimento do setor da educação e cultura, momento pelo qual foi concebido o presente plano. O PEEC 2006-2011 foi resultado da revitalização do PEE I e, conforme Moçambique (2006), o compromisso do governo na sua agenda política foi principalmente a Educação Para Todos (EPT). Contudo, a melhoria do acesso não foi

deixada de lado e não devia acontecer sem uma melhoria substancial da qualidade do ensino. Melhorar a qualidade significaria para o governo adotar uma reforma curricular, melhores instalações e ter professores mais qualificados, o que diminuiria a taxa de desistência ou de repetição de classe e melhoraria a taxa de retenção que, por seu lado, aperfeiçoaria a eficiência das escolas e reduziria os custos unitários.

No entendimento do governo, é importante assegurar que as oportunidades de aprender sejam igualmente acessíveis a todos, e que se operem progressos que reduzam o fosso no desempenho do ensino entre ricos e pobres, rapazes e raparigas das áreas urbanas e rurais (Moçambique, 2006). Deste modo, para o alcance desses objetivos, o PEEC foi considerado instrumento para a redução da pobreza por via do Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) e o Plano Económico e Social (PES) (Moçambique, 2006).

O Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) é um Documento da Estratégia do Governo e seus parceiros para a redução da pobreza. Como tal, representa o plano para o desenvolvimento económico e social e reflete os compromissos do governo e de seus parceiros externos. Identifica ainda a expansão do acesso e maiores oportunidades educacionais como a primeira das seis áreas prioritárias de ação, em conjunto com a saúde, desenvolvimento rural, infraestrutura rural, boa governação e gestão cuidadosa macroeconómica e financeira. O PEEC reforça o PARPA através de intervenções estratégicas no Sistema de Educação. Já no PARPA, o governo afirma que é essencial aumentar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica para criar e sustentar novas oportunidades para os mais pobres e para os grupos considerados marginalizados, como as mulheres e os cidadãos em áreas rurais e de outras regiões menos favorecidas (Moçambique, 2006).

Nota-se que o objetivo de redução da pobreza por meio da unificação dos princípios/ações definidos nesses planos ainda é inalcançável. Estudo realizado em 2016 pelo Ministério da Economia e Finanças (MEF) intitulado “Pobreza e bem-estar em Moçambique: resumo da quarta avaliação nacional (IOF 2014/15)” aponta que dos 27.909.798 habitantes em todo o país, cerca de 46,1% vivem na linha de pobreza a nível nacional, 37,4% a nível urbano e 50,1% nas zonas rurais, como mostra o Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Taxa de pobreza, nível nacional, urbano e rural (%)

Fonte: Moçambique (2016).

O gráfico demonstra o nível de pobreza da população moçambicana a nível nacional, nas regiões urbanas e rurais. Analisando os números, observa-se que o rendimento per capita por família é muito baixo, principalmente nas zonas rurais, onde estão concentradas as escolas primárias para a educação básica. Muitas crianças ficam fora do sistema da educação devido às condições econômicas dos seus familiares e/ou pais e encarregados da educação. Ainda com base nesses dados, afere-se que o projeto PARPA ancorado ao PEEC, que visava aumentar o acesso e a qualidade da educação para reduzir a pobreza, fracassou.

### 2.5.2 Componentes do plano

O PEEC 2006-2011 foi elaborado sob o slogan “Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade<sup>20</sup>”. Do ponto de vista ideológico, o slogan pode sinalizar a ideia de que a escola, ou seja, a educação, é definitivamente o único instrumento para o desenvolvimento do país e consolidação da identidade e da cultura moçambicana. O PEEC 2006-2011 era composto por 13 principais seções, como mostra o Quadro 16.

<sup>20</sup> Expressão usada para simbolizar negação da imagem de Portugal, o que significa compreender o processo de formação do indivíduo olhando o contexto real e os anseios de Moçambique como um país.

**Quadro 16** – Componentes do PEEC (2006-2011)

| <b>Seção</b> | <b>Componentes</b>                             |
|--------------|------------------------------------------------|
| 1            | Ensino Primário                                |
| 2            | Educação Não-Formal e de Adultos               |
| 3            | Ensino Secundário                              |
| 4            | Educação Técnico-Profissional                  |
| 5            | Formação de Professores                        |
| 6            | Ensino Superior                                |
| 7            | Ensino à Distância                             |
| 8            | Educação Especial                              |
| 9            | Integração do Gênero                           |
| 10           | Desporto Escolar                               |
| 11           | Saúde Escolar                                  |
| 12           | Produção e Alimentação escolar                 |
| 13           | Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado no PEEC (2006-2011).

Das 13 componentes apresentadas no quadro acima, apenas duas (Ensino Primário e Formação de Professores) serão abordadas, pois fazem parte do objeto da nossa pesquisa.

O Ensino Primário é considerado o ensino central para a estratégia do governo de combate à pobreza e de promoção da Educação para Todos devido à ligação entre a educação das mulheres, o alívio da pobreza e o progresso educacional das crianças cujas mães frequentaram a escola. Um enfoque-chave é o esforço para assegurar que raparigas e mulheres tenham acesso à educação de boa qualidade (Moçambique, 2006).

Em relação à formação de professores, para o governo, professores bem formados e motivados são essenciais para um ensino de qualidade. O recrutamento e colocação de professores nas escolas deveria considerar as diferenças regionais, particularmente com respeito ao nível de formação e equilíbrio de gênero. Um aspecto de preocupação manifestado pelo governo foi a existência de uma variedade de programas diferentes para a formação inicial, com administração separada, diferentes níveis de entrada, diferentes durações e várias modalidades. As maiores preocupações residem nas implicações óbvias de uma tal diversidade em termos de qualidade, eficiência e custos (Moçambique, 2006).

### **2.5.3 Objetivos do plano**

Os objetivos do PEEC (2006-2011) permaneceram os mesmos do PEE I (1999-2003), enfatizando que o Ensino Básico seria prioridade central. Sendo assim,

deu substância e centralizou a política educacional de Moçambique em três objetivos-chave: garantir a Educação Para Todos (EPT); assegurar a implementação dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) e assegurar a conclusão dos sete anos de Ensino Primário a todas as crianças moçambicanas.

#### **2.5.4 Opções de política**

As opções de política neste plano foram definidas em cinco eixos principais:

1. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs); 2. A Agenda 2025; 3. O Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) e o Plano Econômico e Social (PES); 4. Cenário de Despesas de Médio Prazo; O Programa do Governo 2005-2009; Iniciativa Acelerada de Educação para Todos (EFA/FTI); 5. Objetivos e metas para o PEEC na área de educação.

Em relação aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), o governo assumiu o compromisso da Declaração do Milênio, em setembro de 2000, numa Assembleia Geral das Nações Unidas, olhando para três pilares: a) A eliminação da desigualdade de gênero no Ensino Primário e Secundário até 2005; b) Promoção do Ensino Primário completo tanto para rapazes como para raparigas até 2015; c) Redução da taxa de analfabetismo até a metade de 2015. A Agenda 2025 para o setor da educação determina que “[...] a educação e formação devem dar valor preponderante à capacitação do cidadão moçambicano fornecendo, especialmente, aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para serem bem-sucedidos na vida [...]” e assenta-a sobre quatro pilares, designadamente “[...] o saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos” (Moçambique, 2006, p. 13).

Embora o governo tenha assumido esse compromisso, estudos realizados pelo próprio Ministério da Educação mostram o incumprimento desses objetivos. Por exemplo, dos 3,4 milhões de alunos no EP1 em 2005, apenas 46,4% eram raparigas, e dos 470 mil alunos no EP2 em 2005, 41% representavam as raparigas e a taxa de desistência foi mais alta para este público (Moçambique, 2006).

Em relação ao analfabetismo, até 2017, dados do Censo populacional revelam que cerca de 40% da população moçambicana continuava ainda analfabeta, com índice expressivo nas províncias da Zambézia e Tete e no norte do país, nas províncias de Nampula e Cabo Delgado (INE, 2017).

### **2.5.5 Principais indicadores ou metas**

Segundo Moçambique (2006, p. 17), a principal prioridade do PEEC foi o Ensino Básico. Para tal, foram estabelecidas como metas: 1. Expansão do acesso à educação; 2. A melhoria da qualidade de Educação; 3. O reforço da capacidade institucional, financeira e política para assegurar a sustentabilidade do sistema. Para garantir o alcance dessas metas, foram definidas como estratégias a criação de condições para assegurar que, em 2010, a taxa líquida de escolarização no ensino primário fosse de 97% (em 2005 era de 81%) e a taxa de conclusão de 69% (em 2005 foi de 33%). O número total de alunos a serem matriculados seria de 4.356.294 no EP1 e de 1.111.634 no EP2, totalizando 5.467.928 alunos. Para satisfazer esta demanda, foi também definida como meta a construção de 12.200 salas de aula para o EP1 e 8.393 para o EP2, ou seja, um total de 20.593 salas de aula. Como descreve o PEEC, a formação inicial e em serviço de professores é indispensável para a materialização de todas as metas definidas no plano.

### **2.5.6 Resultados esperados**

Segundo Moçambique (2006), os resultados esperados consistem em abranger maior número de crianças em idade escolar. Contudo, estas metas só seriam alcançadas se a responsabilidade fosse transferida do nível central para as províncias, distritos, municípios, escolas e comunidades locais. Porém, o setor da educação enfatizou que, no PEE I, este processo de transferência encontrou obstáculos significativos devido a várias razões, incluindo mecanismos de gestão inapropriados que dificultavam uma planificação e implementação coordenadas, procedimentos financeiros inadequados que causavam grandes atrasos nos desembolsos e lacunas no controle, monitoria e responsabilização (Moçambique, 2006).

### **2.5.7 Tendências das políticas de formação de professores**

As tendências no plano estratégico da educação de 2006 a 2011 incidem na formação inicial do professor.

Neste contexto, a qualidade da formação, a provisão e o apoio pedagógico aos professores devem merecer atenção central no plano. Por outro lado, de acordo com Moçambique (2012), há um entendimento segundo o qual a formação de um professor deve ser considerada no contexto da profissionalização da profissão. Isto implica, além de atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula. Para tal, requer uma orientação centrada nas competências do professor e implica uma maior ligação com o seu desempenho na sala de aula e a evolução na carreira (Moçambique, 2012).

Em outras palavras, a formação posterior da inicial deve garantir a evolução ao professor em duas vertentes: “primeiro – em conhecimentos profissionais para lidar com a sala de aulas, ou seja, [...] saberes de proveniência de sua própria experiência na profissão, na sala de aulas e na escola” (Tardif, 2021, p. 63). Segundo, para garantir o crescimento ou desenvolvimento do professor na sua carreira, o que chamaríamos de valorização do trabalho docente pela formação. Nos planos, as tendências das políticas de formação de professores da educação básica registraram avanços no sentido de que houve expansão e diversificação dos cursos, porém, a qualidade dos professores formados nesses cursos não foi das melhores, como fizemos referência em outras ocasiões da nossa abordagem.

## 2.6 CARACTERIZAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO – PEE (2012-2019)

A visão estratégica do governo considera a Educação como um direito e dever de todos os cidadãos, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, econômica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza (Moçambique, 2012).

### 2.6.1 Contexto político e socioeconômico

O terceiro Plano Estratégico da Educação foi concebido e implementado na vigência Lei nº 6/92 do SNE e também na Constituição da República de Moçambique CRM/2004. No âmbito político, este período foi caracterizado pela consolidação do

capítulo de descentralização do poder, marcado pela eleição dos governadores provinciais no sufrágio eleitoral de 2018, segundo artigo 270 (Moçambique, 2018).

No âmbito socioeconômico, nesta época, Moçambique registrava uma população de 20,6 milhões de acordo com o censo de 2007, e aproximadamente 70% vivia na zona rural. Mais da metade da população (52%) estava no grupo etário de 0-18 anos e 20% no grupo etário de 6-12 anos. Apesar da população bastante jovem, a maioria era desempregada, o que colocava uma forte pressão sobre a economia do país para assegurar a realização das necessidades básicas deste grande grupo. Segundo Moçambique (2012), a economia do país crescia a um ritmo de cerca de 7 a 8% por ano. A inflação era de cerca de 10%. A despesa do Estado representava aproximadamente 30% do PIB. A despesa financiada por recursos externos através de donativos e créditos atingiu 45% do Orçamento de Estado (OE).

O crescimento econômico, embora não tenha sido robusto, facilitou a expansão dos serviços básicos em todo o país, como o acesso à educação. Deste modo, a proporção da população na escola aumentou de 30,8% em 2002-2003 para 37,3% em 2008-2009. A taxa de analfabetismo, que era de 60,1% em 2001, diminuiu para 48,1% em 2008. Apesar deste pouquíssimo crescimento econômico, 54% da população ainda vivia abaixo da linha de pobreza, em consequência de uma estagnação na diminuição da pobreza no período entre 2002/2003 e 2008/2009 a nível nacional (Moçambique, 2012).

### **2.6.2 Estrutura do plano**

Elaborado sob o lema: “Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento”, teve por ideia central promover uma educação que desenvolvesse competências nos alunos para o desenvolvimento do país. Sua estrutura era constituída por cinco seções fundamentais, sistematizadas no Quadro 17.

**Quadro 17 – Estrutura do PEE (2012-2019)**

| <b>Seção</b> | <b>Estrutura</b>                     | <b>Caracterização</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1            | Uma programação por nível do ensino  | Foram definidos 6 níveis de ensino: 1. Ensino Pré-primário e Primário; 2. Alfabetização e Educação para os Adultos; 3. Ensino Secundário Geral; 4. Ensino Técnico-Profissional; 5. Ensino Superior; 6. Desenvolvimento Administrativo e Institucional.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 2            | Programas Setoriais                  | Os programas setoriais referem-se a programas específicos dos seis níveis de ensino indicados no ponto 1, que eram a substância do Plano Estratégico da Educação, onde foram desenhadas as metas, as quais veremos mais adiante.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 3            | Arranjo institucional da implantação | O sucesso do PEE seria determinado pela qualidade e eficiência da sua implementação, orientada pelos seguintes princípios: 1. Os planos e orçamentos anuais construídos a partir do plano operacional da estratégia e estruturados conforme a nova abordagem de programação por nível do ensino; 2. As responsabilidades (mandatos) dos diferentes intervenientes na gestão e implementação dos programas do setor, cada vez mais descentralizadas; 3. Seu financiamento garantido através dos fundos do Estado, dos parceiros externos (nacionais e internacionais), das contribuições das comunidades, dos pais e encarregados da educação; 4. O enfoque da monitoria e avaliação na implementação do plano no desempenho da escola e dos alunos. |
| 4            | Custos da implementação              | Foi desenhado um modelo de custeamento, o qual estimava os custos da implementação do plano, relacionando: (i) a evolução histórica, em termos de execução financeira, bem como dos efetivos de alunos, professores, etc.; (ii) as projeções para os anos seguintes; e (iii) os pressupostos em termos de metas dos indicadores de resultado e de produto, considerando os custos unitários dos diferentes programas (Moçambique, 2012, p. 143).                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 5            | Pressupostos, oportunidades e riscos | Um ambiente estável e de paz em todo o país; o compromisso contínuo do governo com a reforma do setor público; o crescimento econômico e do PIB e, como oportunidade, foi apontado o compromisso de unir os esforços do governo, da sociedade civil e dos parceiros internacionais; o aumento da capacidade institucional nos últimos anos e, por último, foram considerados riscos, a pressão política e social para expandir o sistema acima da sua capacidade institucional e técnica; a burocratização do setor público; falta de capacidade de retenção do pessoal qualificado no setor da educação.                                                                                                                                           |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado no PEE (2012-2019).

### 2.6.3 Objetivos do plano

Neste plano, foram definidos três objetivos: 1. Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção; 2. Assegurar a qualidade da aprendizagem; 3. Assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz. Esses objetivos foram traduzidos como opções de políticas ou grandes enfoques na vigência do plano, e o nível do seu cumprimento será analisado mais adiante.

## 2.6.4 Opções de política/grandes enfoques

No plano estratégico da educação 2012-2019, foram concebidas três opções de política chamadas de grandes enfoques, nomeadamente:

1. Inclusão e equidade no acesso e retenção: Na visão do governo, embora houve grandes avanços em termos de acesso à escola em todos os níveis de ensino, existiam muitas crianças que ainda não frequentavam a escola ou não conseguiam concluir o ensino primário ou transitar para o nível seguinte. Segundo Moçambique (2012), diversas razões podem explicar a não participação ou retenção no sistema, como a distância de casa até à escola nas zonas de população dispersa; as condições económicas das famílias para suportar os custos diretos e/ou indiretos da educação; a falta de condições para atender crianças com necessidades educativas especiais; aspectos culturais e precariedade das condições das escolas, o que desmotiva a ida à escola; ausências frequentes dos professores, entre outros (Moçambique, 2012).

2. Aprendizagem do aluno: a grande preocupação com a qualidade da educação e, sobretudo, com o desempenho do aluno era um dos grandes enfoques neste plano estratégico:

Melhorar a qualidade do ensino é um assunto complexo. O resultado do processo educativo não depende apenas dos recursos disponibilizados, mas sim de um conjunto de fatores internos, incluindo as condições físicas, psicológicas e socioculturais onde a educação tem lugar, bem como do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Inclui também fatores externos como as condições socioeconómicas das famílias, a distância casa-escola, o cometimento dos pais e encarregados de educação, entre outros, que não apenas podem contribuir para a exclusão na participação, mas também na aprendizagem (Moçambique, 2012, p. 38).

Para Castiano e Ngoenha (2013) e UNESCO (2005), um bom desempenho do aluno exige melhorias através de sua predisposição para aprender em termos do seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social; um professor melhor preparado, motivado e apoiado para assegurar a aprendizagem dos seus alunos; um ambiente na escola e em casa que estimule a aprendizagem; um sistema de acompanhamento e monitoria que mostra evidências do desempenho do aluno, do professor e da escola na base de um conjunto de indicadores. De modo geral, esse desiderato ainda não foi alcançado, pois, conforme o relatório publicado pelo Minedh e Unesco (2019):

O setor da educação em Moçambique enfrenta desafios em termos de qualidades de condições de ensino e aprendizagem, conforme descrito no PEE (2012-2019). Desde inputs, passando pelos processos e culminando pelos resultados, o governo esforça-se por melhorar as condições de ensino e nas escolas moçambicanas com enfoque particular no recrutamento e implantação de professores (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 67).

Num outro desenvolvimento, o setor da educação considera crucial melhorar a gestão da escola para um melhor desempenho da própria e dos alunos (Moçambique, 2019). Na tentativa de melhorar o desempenho da escola, o setor da educação promoveu capacitações aos gestores de algumas escolas do país. Mesmo assim, Langa (2022) salienta que a gestão dos processos administrativos e pedagógicos da escola não proporciona elementos para a produção de bons resultados, o que leva ao questionamento sobre a importância do Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) e das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) na gestão administrativa e pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem em Moçambique.

#### **2.6.5 Boa governança**

Para Moçambique (2012), na gestão dos seus programas e recursos, o setor da educação deve promover uma boa governação baseada nos seguintes princípios: garantia dos direitos humanos das crianças, jovens e adultos, independentemente da sua condição económica, sua origem sexual, religiosa ou étnica; transparência dos atos governativos, alocação e gestão de recursos humanos e financeiros, prestação de contas para atingir os objetivos do setor; oportunidade para os cidadãos influenciarem as decisões políticas, a gestão e monitoria da sua implementação. O aspecto central na governação dos programas e recursos do setor consiste na aplicação eficiente e eficaz dos recursos disponíveis para obtenção de melhores resultados: fazer mais e melhor com aquilo que temos” (Moçambique, 2012, p. 39).

#### **2.6.6 Principais indicadores e metas setoriais do PEEC – 2012-2019**

Os indicadores e metas do PEEC 2012-2019 foram definidos em função dos seis níveis setoriais, tendo como base o último ano da vigência do PEEC (2006-2011), como mostra o Quadro 18.

**Quadro 18** – Objetivos, indicadores e metas gerais do setor para os anos 2012-2019, por programa setorial

| <b>Programa Setorial</b>                       | <b>Objetivo Geral</b>                                                                                                                                                                                     | <b>Indicador Principal de Resultado</b>                                                          |            | <b>Base 2011</b> | <b>Meta 2019</b> |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------|------------------|
| Ensino (Pré-Primário)                          | Assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de concluir uma educação básica de 7 classes com qualidade                                                                                            | Taxa bruta de conclusão                                                                          | Total      | 49% (2010)       | 54% (2015)       |
|                                                |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                  | Raparigas  | 45% (2010)       | 51% (2015)       |
| Alfabetização e Educação para os Adultos       | Aumentar as oportunidades para que mais jovens e adultos, com especial atenção à mulher e rapariga, sejam alfabetizados                                                                                   | Taxa de analfabetismo                                                                            | Total      | 48,1% (2008)     | 30%              |
|                                                |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                  | Mulheres   | 62,7% (2008)     | 45%              |
| Ensino Secundário                              | Expandir, de forma controlada, equitativa e sustentável, o acesso ao ensino secundário profissionalizante, com enfoque na sua qualidade e relevância                                                      | Taxa bruta de escolarização (ESG1)                                                               | Total      | 46%              | 50%              |
|                                                |                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                  | Mulheres   | 43%              | 47%              |
| Ensino Técnico-Profissional                    | Melhorar o acesso, a relevância, a eficiência, a eficácia e a qualidade do Ensino Técnico-Profissional visando o desenvolvimento do país                                                                  | % de graduados absorvidos pelo mercado de trabalho de acordo com a sua formação (Programa PIREP) | 27% (2007) |                  | 60%              |
| Ensino Superior                                | Promover a participação e o acesso a um ensino superior que responde às necessidades para o desenvolvimento socioeconômico do país, garantindo a sua eficácia, equilíbrio e sustentabilidade              | Número de pessoas com ensino superior por 1.000 habitantes                                       | 3 (2009)   |                  | 5                |
| Desenvolvimento Administrativo e Institucional | Fortalecer a gestão profissionalizada do Sistema Educativo aos vários níveis, particularmente nos distritos, para melhorar a qualidade de prestação dos serviços educativos, com equidade, em todo o país | Índice de satisfação da população com a qualidade dos serviços educativos                        | n/d        |                  | Satisfatório     |

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no PEE (2012).

O quadro demarca os indicadores dos seis programas setoriais definidos no plano, cuja análise será feita mais adiante, cingindo-se fundamentalmente em dois

programas setoriais, que são o Ensino Primário e Ensino Técnico-Profissional, sendo este último em razão de albergar a formação de professores da educação básica.

### **2.6.7 Resultados esperados**

De acordo com Moçambique (2012, p. 26), usando como base de comparação os anos 2004 (ano em que muitas reformas foram introduzidas no ensino primário), 2007 (primeiro ano do PEEC depois da sua aprovação em junho de 2006) e 2011 (último ano da implementação do PEEC), os resultados esperados cingiam-se na expansão do sistema de ensino em todos os níveis, com particular realce para o nível pós-primário, ou seja, ensino secundário geral, seja em termos de expansão da rede escolar ou de crescimento dos efetivos escolares.

### **2.6.8 Tendências das políticas de formação de professores**

Conforme Moçambique (2004), a preocupação do Estado em promover a educação como um direito humano e o reconhecimento da contribuição fundamental de um sistema efetivo e eficiente de formação de professores para a qualidade da educação e para o desenvolvimento nacional mexe com as políticas de formação de professores. Assim, como sinaliza Moçambique (2012), a formação de um professor deve ser considerada no contexto da profissionalização da profissão. Isto implica que, além de atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque foi dado à formação em serviço e ao seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula. Nesta sequência de ideias, a orientação curricular centrou-se em competências do professor e implicará uma maior ligação entre o seu desempenho na sala de aula e evolução na sua carreira profissional.

Para alcançar tal objetivo, em nosso entendimento, seria necessária maior articulação entre os diferentes intervenientes nesta área, os formadores (nas instituições de formação, públicas e privadas, em cada nível de ensino), os gestores (das direções de recursos humanos nos distritos e nas províncias, os gestores das próprias escolas, etc.) e os responsáveis pelos currículos escolares.

Nesse sentido, e em virtude da complexidade e importância do assunto, foi criada uma Direção Nacional para a Formação de Professores com o mandato principal de melhorar o desempenho dos professores, através de, entre outras ações,

assegurar uma melhor integração da formação com o desenvolvimento profissional e da promoção de uma melhor cooperação entre os vários intervenientes dentro e fora do governo (Langa, 2023; Moçambique, 2012).

Para assegurar a formação continuada e em serviço, o PEE (2012) definiu como “estratégia integrada de formação e capacitação dos professores” e propôs:

[...] continuar a refinar a estratégia de formação e capacitação dos professores, virada para uma abordagem integrada para o seu desenvolvimento profissional através duma maior ligação entre a formação inicial e em serviço, e a supervisão e o acompanhamento adequado no seu local do trabalho, segundo o novo paradigma: formação baseada em competências, preparando melhor o professor (Moçambique, 2012, p. 63).

Como nos referimos no Capítulo I, neste período, foi notório no âmbito da formação em serviço a expansão dos Núcleos Pedagógicos em quase todos os distritos do país, os quais garantiram a formação dos professores que fizeram o curso de 10<sup>a</sup> classe + 1 ano de formação, ou seja, docentes de N4 (DN4), ou ainda professores do nível básico, para uma formação do nível médio de 2 anos via EaD. Simultaneamente, também eram promovidas as Jornadas Pedagógicas que faziam parte do processo de capacitação entre professores em metodologias de ensino, como exposto na Introdução. Apesar do aumento significativo das instituições de formação de professores em serviço e de ações de capacitações, estudos do BM, UNESCO e UNICEF (2017) evidenciam que esta tendência não foi totalmente alcançada por razões óbvias de insuficiência de fundos para garantir o funcionamento pleno da máquina governativa e, particularmente, do setor da educação.

## 2.7 CARACTERIZAÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO – (2020-2029)

Considerado o mais consolidado e detalhista do ponto de vista da sua estruturação e de longo prazo (10 anos), a visão e a missão apresentadas são alinhadas com vários documentos-chave, como a Constituição da República de 2018, a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, que aprova o Sistema Nacional de Educação, o Programa Quinquenal do Governo (PQG), a Agenda 2025 e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

### 2.7.1 Situação política, econômica e social do país

O Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano (PEEDH) foi concebido e está sendo implementado na vigência da Lei nº 18/2018 do SNE e na Constituição da República de Moçambique CRM/2018. No âmbito político, este período é marcado mais uma vez pela consolidação da descentralização do poder marcado pela eleição dos governadores provinciais no sufrágio eleitoral de 2018, segundo artigo 270 M (Moçambique, 2018). Os processos eleitorais têm permitido, de alguma forma, a estabilização, a consolidação da paz e a abertura da economia. Estes desenvolvimentos tiveram um profundo impacto no crescimento econômico que, nas últimas décadas, tem se mantido em cerca de 7% ao ano (World Bank, 2018a).

Embora o World Bank (2018b) indique crescimento de 7% ao ano, Moçambique (2020) tem uma visão contrária e considera que, a partir de 2015, o país tem registrado um abrandamento do crescimento econômico. Isso resulta do peso da dívida econômica, da redução drástica da ajuda externa, da deterioração dos preços das matérias-primas e, ainda, dos efeitos dos desastres naturais (ciclones, secas e cheias) que, regularmente, afetam o país.

Todavia, este objetivo de investir nas classes iniciais está longe de ser alcançado, pois estudo realizado pela UNDP (2018) aponta que Moçambique é ainda um dos países com menor índice de desenvolvimento humano, ocupando a posição 180 em 189 países. Em 2014, por exemplo, 62,9% da população vivia abaixo do padrão internacional da pobreza (1,9 USD por dia), resultado acima da média na África Subsaariana, que foi de 41,1%. No entanto, esta medida baseada na capacidade de consumo não captura a multidimensionalidade deste fenômeno. As pessoas afetadas pela pobreza não se caracterizam apenas pelo baixo consumo, mas também por enfrentarem privações, como a falta de educação, saúde, oportunidades de emprego e reduzido acesso a serviços básicos, como eletricidade, água e saneamento.

Conforme o World Bank (2018a; 2018b), o país também apresenta fortes desigualdades sociais e econômicas. O coeficiente de Gini é de 0,56, sendo possível que as disparidades aumentem com o desenvolvimento dos projetos de recursos energéticos se não existirem ações concretas e eficazes para sua prevenção e correção.

## 2.7.2 Estrutura do plano

Elaborado sob o lema: “Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade”, do ponto de vista ideológico pelo seu slogan, pode sinalizar a necessidade de construir um projeto político pedagógico nas escolas considerando três pilares (a inclusão, o patriotismo e qualidade da educação a ser ofertada para todos os cidadãos). A estrutura do PEE (2020-2029) é composta por cinco capítulos, descritos no Quadro 19.

**Quadro 19 – Estrutura do PEE (2020-2029)**

| Seção | Capítulo                                              | Caracterização                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Situação Política, Econômica e Social do País         | Apresenta o contexto político, econômico e social do país e descreve o Sistema Nacional de Educação (SNE). Também resume os progressos alcançados e os principais desafios do SNE.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2     | Estratégia 2020-2029                                  | Descreve as principais estratégias a serem adotadas no período 2020-2029 que refletem as principais prioridades do setor. Inclui a visão, a missão, os princípios e os objetivos estratégicos principais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 3     | Programas do PEE 2020-2029                            | Indica e descreve os seis programas, que constituem a essência da presente estratégia, a nível de: 1) Educação Pré-Escolar; 2) Ensino Primário; 3) Ensino Secundário; 4) Educação de Adultos; 5) Educação e Formação de Professores; e, 6) Desenvolvimento Administrativo e Institucional. A descrição de cada programa setorial integra a situação atual, a visão, o objetivo geral, os objetivos estratégicos, as ações prioritárias a serem empreendidas e uma matriz de resultados estratégicos. A descrição dos quatro programas das áreas de ensino (à exceção da Educação e Formação de Professores e Desenvolvimento Administrativo e Institucional) aborda os eixos de: (i) acesso, participação, retenção e equidade; (ii) qualidade e eficiência externa; e (iii) governação. A Seção 3.8 apresenta, de forma resumida, as estratégias dos subsistemas de Educação Profissional e Ensino Superior. |
| 4     | Implementação, Monitoria e Avaliação do PEE 2020-2029 | Aborda a implementação, monitoria e avaliação. Neste capítulo, são descritos os mecanismos de gestão da implementação, incluindo a monitoria e avaliação, os diversos atores envolvidos e suas responsabilidades, as linhas gerais da estratégia de comunicação, bem como da gestão do risco do PEE 2020-2029.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 5     | Custos e Estratégia de Financiamento do PEE 2020-2029 | Apresenta os custos da implementação e estratégia de financiamento do PEE para o período de 2020-2029 mediante a análise de três cenários, cujas projeções financeiras foram ensaiadas no modelo de simulação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado no PEE (2020-2029).

O quadro ilustra os cinco capítulos que compõem o PEE (2020-2029), e dispensa-se análise aprofundada em razão de ter sido concebido recentemente. Não há dados relacionados à sua implementação que sirvam de objeto de estudo.

### 2.7.3 Objetivos do plano

Os objetivos estratégicos principais correspondem aos grandes eixos prioritários que guiam o desenvolvimento do PEE 2020-2029 e permaneceram os do PEE (2012-2019). Sua definição foi orientada considerando a visão e missão para o setor educativo e que respondam aos seus principais desafios nos próximos dez anos para: 1. Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção; 2. Assegurar a qualidade da aprendizagem; 3. Assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz.

Portanto, como alude Moçambique (2020, p. 36), pretende-se dar continuidade à implementação dos objetivos estratégicos principais estabelecidos para o PEE 2012-2016/19, uma vez que estes continuam relevantes e respondem aos desafios identificados nas análises setoriais. Cientes de que as mudanças em educação exigem tempo, estes objetivos afirmam a obrigação de se consolidar e melhorar o trabalho em curso, direcionando esforços para uma implementação eficiente e eficaz. Com este propósito, em cada um dos três objetivos, foram incluídos novos elementos que refletem a análise da situação atual do setor.

Assim, o primeiro objetivo visa reduzir o índice de absentismo estudantil, considerado por Bassi *et al.* (2019) como o fator de maior impacto sobre a aprendizagem do aluno. Para além da resposta a esta questão, este objetivo responde aos desafios relacionados com: a eficiência interna do SNE (promovendo a redução dos rácios alunos-professor, da repetição e do abandono escolar); a igualdade de oportunidades no acesso e retenção (a nível de género, condição socioeconómica, localização geográfica e necessidades educativas especiais); a provisão de infraestruturas e equipamentos escolares inclusivos para todos os alunos e resilientes aos efeitos dos desastres naturais; a implementação do Programa de Alimentação Escolar; a expansão da modalidade do ensino à distância; o desenvolvimento de parcerias para a diversificação da oferta educativa; e a introdução de medidas de incentivo à demanda da educação, envolvendo as famílias e a comunidade escolar.

O segundo objetivo visa assegurar a qualidade da aprendizagem, no que refere à relevância dos conteúdos, metodologias e práticas de ensino. Este objetivo é focado na eficiência externa e inclui a resposta aos seguintes desafios: a educação e formação inicial e contínua de professores; o desenvolvimento e implementação curricular (incluindo a utilização das TIC, enquanto complemento a outros métodos de

ensino); a expansão do ensino bilíngue; a monitoria contínua do processo de ensino-aprendizagem; e a avaliação das aprendizagens dos alunos nos diferentes subsistemas.

O terceiro objetivo visa responder ao contexto da descentralização dos serviços públicos, orientado pelos princípios da transparência, eficiência e eficácia com a finalidade de melhorar a prestação de serviços à população. Assim preveem-se respostas estratégicas nos seguintes níveis: a capacidade institucional e administrativa dos processos de Planificação, Orçamentação, Execução, Monitoria e Avaliação (POEMA); a gestão escolar, incluindo a redução do absentismo dos diretores de escola e professores; a seleção, capacitação, gestão e avaliação de desempenho dos recursos humanos; os mecanismos de monitoria, supervisão e inspeção educativa; o sistema de gestão de informação da educação, enquanto ferramenta que guie a tomada de decisões; e os processos de comunicação entre os diferentes atores do setor.

#### **2.7.4 Opções de política**

Diferentemente dos outros planos, que tinham a sua vigência quinquenal e em algumas vezes prorrogáveis, o presente plano foi concebido para dois quinquênios, ou seja, 10 anos. As opções de política circunscrevem-se em duas agendas: nacional e internacional. Conforme Moçambique (2020), a elaboração e implementação do PEE considera como principais instrumentos que orientam a governação o desenvolvimento social e os compromissos internacionais do governo.

Nesta ótica, para agendas nacionais, de um total de 19 que foram propostas, iremos apresentar somente três, pois têm correlação com o nosso estudo:

1. Agenda 2025 – reflete a visão a longo prazo do Estado Moçambicano, para o desenvolvimento do País em todos domínios, onde a Educação se reflete como uma das áreas estratégicas;
2. Programa Quinquenal do Governo (PQG) – apresenta os objetivos e prioridades do governo para um horizonte de cinco anos, onde o setor da educação está incluso;
3. A Estratégia Nacional de Formação de Professores em exercício – visa a melhoria contínua e sistemática das atividades de desenvolvimento profissional dos professores primários em exercício.

No âmbito internacional, das quatro opções de política, destacamos apenas uma: a Agenda 2030. Através deste instrumento, o governo compromete-se a alcançar os ODS até 2030 e, neste caso específico, alcançar o ODS4, que visa assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Este compromisso é parte integrante dos anteriores planos e estratégias do setor de educação.

### 2.7.5 Principais indicadores ou metas

O PEE 2020-2029 estabelece ações prioritárias para um período de 10 anos. É através do exercício de elaboração do plano operacional que se identificam, em cada programa, as atividades principais e metas, como ilustra o Quadro 20.

**Quadro 20 – Metas do PEE – 2020-2029**

| <b>Programa</b>                                | <b>Metas</b>                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação Pré-Escolar                           | Expansão do acesso à Educação Pré-Escolar a 7% da população de 0 a 5 anos, correspondentes a 114.094 crianças, sendo 59.616 do sexo feminino.                                      |
| Programa do Ensino Primário                    | Promover a inclusão e equidade de gênero em 75%.                                                                                                                                   |
|                                                | Melhoria da taxa de retenção no 1º Ciclo do Ensino Primário, atingindo um total de 77%, sendo 76% para o sexo feminino.                                                            |
| Educação de Adultos                            | Monitorar em 90% dos Centros de Educação de Adultos pelo menos uma vez por ano.                                                                                                    |
| Ensino Secundário                              | Continuar a promover a gestão eficiente e participativa nas escolas secundárias em 70%.                                                                                            |
|                                                | Melhorar a aprendizagem no ensino secundário, com um nível de aproveitamento pedagógico positivo, equivalente a 75% nas classes de exame.                                          |
| Educação e Formação de Professores             | Expansão em 100% do novo curso de Formação de Professores Primários e Educação de Adultos (12ª + 3 anos de formação).                                                              |
| Desenvolvimento Administrativo e Institucional | Reforçar os mecanismos de supervisão e de seguimento a todos os níveis, permitindo que 90% e 95% das escolas sejam alvo de visitas de supervisão e de seguimento, respectivamente. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado em Moçambique (2020).

O quadro demonstra ações e metas para os próximos 10 anos nos seis programas setoriais. Não obstante, como o plano foi concebido recentemente e as atividades estão em curso, com apenas dois anos de aplicabilidade, dispensa-se a apresentação detalhada do grau de sua execução.

### 2.7.6 Resultados esperados

O cumprimento destes objetivos depende, em primeiro lugar, da implementação coordenada das estratégias definidas no PEE 2020-2029, incluindo a estratégia para o desenvolvimento administrativo e institucional do SNE. Nesta, inclui-se a profissionalização e capacitação dos recursos humanos e a implementação de um sistema descentralizado de gestão, com base em evidências e resultados (Moçambique, 2020). O Plano Operacional (PO) do PEE (2020-2029) reafirma que os resultados esperados na vigência do plano é o alcance de todas metas predefinidas por cada programa, as atividades principais que, pela sua urgência ou sequência lógica de implementação, são consideradas prioritárias. O documento realça que o PO é rolante e que prevê momentos da sua atualização para que seja garantida a sequência lógica das atividades rumo ao alcance dos objetivos do PEE (2020-2029).

## 2.8 PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em diferentes documentos normativos da educação, Plano Nacional da Educação (PNE), Plano Curricular de Formação de Professores (PCFP), Leis do SNE, e, particularmente, nos Planos Estratégicos da Educação (PEEs), encontramos elementos em comum que caracterizam as principais tendências de formação de professores, como mostra o Quadro 21.

**Quadro 21** – Tendências das políticas de formação de professores nos PEEs

| Plano e período | Políticas desenhadas no âmbito de formação de professores                                                            |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PEE (1999-2003) | Formação inicial e em serviço de professores.                                                                        |
| PEE (2006-2011) | Formação inicial.                                                                                                    |
| PEE (2012-2019) | Formação inicial e capacitação.                                                                                      |
| PEE (2020-2029) | Formação inicial de professores; Formação de professores em exercício e gestores escolares e Formação de formadores. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor baseado nos PEEs (1999, 2006, 2012, 2020).

O quadro ilustra as tendências de formação de professores da educação básica em Moçambique concebidas nos quatro planos estratégicos da educação. A análise denota que nenhum deles, inclusive os Planos Operacionais (PO), apresentam claramente as metas específicas para a formação inicial, continuada e em serviço. Por exemplo, o primeiro plano indica o cenário/projeção dos alunos nos cursos de

formação de professores para o EP1 nas instituições de formação de professores, descrevendo que, anualmente, forneciam 1.360 professores e esperava-se um incremento nos anos subsequentes de 2.220 professores (Moçambique, 1998).

O segundo limita-se indicando que os Centros de Formação de Professores Primários forneciam 2.000 professores por ano e os Institutos de Magistério Primário 3.000 professores, e recrutava-se ainda 2.000 indivíduos sem formação pedagógica (Moçambique, 2006). O terceiro faz alusão à profissionalização docente (Moçambique, 2012). E, por último, o quarto desdobra-se a quantificar o número de professores existentes ao afirmar que, em 2018, havia um total de 136 mil professores em todos os níveis de ensino. Destes, 62% estão no EP1, 21% no EP2 e 17% no Ensino Secundário. A distribuição de professores por sexo é mais equilibrada no EP1 onde 51% são mulheres (Moçambique, 2020, p. 108). No nosso entendimento, os planos deviam apresentar detalhadamente a previsão do número de professores a serem formados durante a sua vigência.

Para finalizar este capítulo, constatamos que os planos estratégicos representam uma burocracia do governo no âmbito da planificação da educação e os objetivos de cada plano refletem uma continuidade das políticas concebidas desde o primeiro plano. Por outro lado, há inúmeras limitações na execução das tarefas planejadas em cada um dos planos. Assane e Agibo (2023) apontam como principal fator a fraca capacidade de investimento do Estado no setor da educação, registrando dependência em mais de 80% dos doadores internacionais.

Portanto, o trabalho docente na educação básica em Moçambique em meio a essas dependências é caracterizado por uma precariedade em termos de condições, salário e valorização social. Para Bolívar (2006) apud Rupia Júnior (2012, p. 145), uma profissão é valorizada socialmente quando os que a desempenham concedem à sociedade um trabalho considerado relevante e quando essa sociedade considera que tal tarefa deveria ser bem remunerada, num claro reconhecimento do seu grau de importância.

Como atesta o autor, a questão da identidade profissional e valorização docente em Moçambique, particularmente para a educação básica, sempre se viu desgastada quando comparada com outras profissões (medicina, direito, etc.), desde os anos de 1980. Tal fato levou os professores a realizarem uma greve em 1990 para chamar atenção aos problemas que os afligiam em três áreas: salários baixos, habitação e bolsas de estudos (Rupia Júnior, 2012, p. 156).

É importante referir que os problemas que conduziram à greve dos professores naquela época ainda prevalecem. Atualmente, os professores da cidade de Maputo têm promovido sucessivas greves devido ao atraso de pagamento de horas extraordinárias dos últimos dois anos (2022 e 2023) em todo o país, além da reivindicação de melhores condições de trabalho, falta de progressões, promoções e mudanças de carreira, o que evidencia a precariedade e falta de valorização da profissão docente em Moçambique.

Júnior (2012, p. 171), na sua análise, considera que “[...] os processos sócio-políticos da história de Moçambique e a concepção dada à docência influenciam para a preservação de condições precárias de trabalho na educação básica”.

Como atesta o autor, a responsabilização do fraco desempenho dos alunos e pelo estágio em que se encontra a educação básica no país é exclusivamente imputada aos professores. No nosso entendimento, a falta de consideração e do reconhecimento da responsabilidade do trabalho docente exercido num clima de insatisfação não favorece qualquer forma de motivação adicional para o exercício da profissão.

Para Tardif e Lessard (2014), o status do professor nos dias de hoje tende cada vez mais a fragilizar-se, no plano normativo, quanto às suas funções cotidianas sacudido por expectativas, necessidades e pressões antagônicas.

Para Oliveira e Assunção (2010), pensar nas condições de trabalho do profissional da educação implica pensar em sua forma de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. Por tais razões, a análise sobre esta temática torna-se indispensável dentro do contexto histórico-social e econômico. De fato, as péssimas condições de trabalho impactam negativamente a vida do professor.

Para Nunes e Oliveira (2017) apud Brito, Prado e Nunes (2017, p. 4), “[...], quando não se considera a profissionalização do professor, o que ocorre é a degradação do seu estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia do mesmo”.

Oliveira (2013, p. 14) afirma que os professores são “[...] responsáveis por seu desenvolvimento profissional, que deve ser tomado como um dever e obrigação para a melhoria da educação em geral”. Contudo, nota-se que a agenda política do Estado não permite que o professor tenha ousadia desta progressão.

## CAPÍTULO III – PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

Este capítulo tem como objetivo analisar os planos estratégicos da educação. Também será abordada a política nacional da educação, que define as políticas setoriais e sua estratégia de implementação, e a formação de professores, a partir da dimensão da formação inicial, formação continuada e formação em exercício. Por fim, a formação de professores vinculados à pedagogia de competências será analisada.

### 3.1 ANÁLISE DOS PLANOS ESTRATÉGICOS DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, a Política Nacional da Educação concebida em 1995 foi acompanhada mais tarde pelos Planos Estratégicos da Educação como instrumentos fundamentais para o alcance dos objetivos da educação. É com base neles que faremos uma análise comparativa dos avanços e retrocessos registrados ao longo desse período, principalmente na educação básica e a formação de professores nos domínios de formação inicial, continuada e em serviço. O Quadro 22 sintetiza os principais objetivos e metas dos planos estratégicos da educação, que serão objeto de análise a seguir.

**Quadro 22** – Síntese dos principais objetivos e metas dos PEEs (1999 – 2029)

| Plano     | Objetivo                                                                                | Meta em %                                                                |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1999-2003 | Aumentar o acesso às oportunidades educativas                                           | Expansão do acesso à educação                                            |
|           | Melhorar a qualidade da educação                                                        | Melhorias na qualidade da educação                                       |
|           | Desenvolver um quadro institucional                                                     | Sustentação da expansão e a melhoria da educação                         |
| 2006-2011 | Garantir a Educação para Todos (EPT)                                                    | Expansão do acesso à educação                                            |
|           | Assegurar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio                                    | Garantir a taxa líquida de escolarização no ensino primário em 97%       |
|           | Assegurar a conclusão dos sete anos de Ensino Primário a todas as crianças moçambicanas | Aumentar a taxa de conclusão do ensino primário em 69%                   |
| 2012-2019 | Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção                     | Garantir a taxa bruta da rapariga de conclusão do Ensino Primário em 54% |
|           | Assegurar a qualidade das condições da aprendizagem dos alunos                          | Melhorar a qualidade da educação em todo país                            |
|           | Assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz                  |                                                                          |

| Plano     | Objetivo                                                               | Meta em %                                                                                          |
|-----------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2020-2029 | Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção    | Promover a inclusão e equidade de gênero em 75%                                                    |
|           | Assegurar a qualidade das condições da aprendizagem dos alunos         | Melhoria da taxa de retenção no 1º Ciclo do Ensino Primário em 77%, sendo 76% para o sexo feminino |
|           | Assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz |                                                                                                    |

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nos PEEs (1998, 2006, 2012, 2020).

Analisando os planos estratégicos da educação 1999/2003, 2006/2011 e 2012/2019, denota-se um discurso comum vinculado à “Educação para Todos e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”, cujos objetivos consistem em garantir a educação básica e a expansão do acesso (Quadro 22). Na avaliação sobre os sucessos alcançados no PEEI, o então Ministério da Educação e Cultura considerou ter havido melhoria do acesso à educação, refletido no aumento do número de matrículas em todos os níveis do Ensino Primário e Secundário. Entre 1999 e 2005, as matrículas no EP1 aumentaram em 65% e a taxa bruta de escolarização de 85% para 131%. Os ganhos foram maiores para as meninas, o que levou a uma redução do fosso em termos de gênero nas matrículas no Ensino Primário, especialmente nas primeiras classes (Moçambique, 2005).

Apesar de o executivo apresentar números significativos, a realidade mostra um cenário bastante desafiador. Anualmente, cerca de 1.200 crianças ficam fora do sistema da educação por falta de vagas nas escolas (Unicef, 2017). Estudo realizado pela Unesco e o MEDH em 2019, designado “Revisão de Políticas Educacionais – Moçambique”, mostrou que na educação básica prevalece ainda o problema de acesso limitado às oportunidades educativas (Moçambique, 2019).

Neste contexto, Roia (2022) considera urgente para que a Política Nacional de Educação (PNE), em consonância com os planos estratégicos, sejam alcançados, a administração do sistema educativo seja transferida do nível central para as províncias, distritos, municípios, escolas e comunidades locais. Todavia, o que o autor não explica é como alcançar esse objetivo, uma vez que os fundos são geridos centralmente. Em resumo, nos três planos, as metas referentes à Educação para Todos (EPT), até o ano de 2001, fracassaram. Por essa razão, de acordo com Moçambique e Unesco (2019), em 2002, o Banco Mundial, com o apoio de outras agências multilaterais e bilaterais lançou a Iniciativa Acelerada de Educação para Todos (também conhecida como a “*Fast-Track Initiative*”). Esta iniciativa visava mobilizar recursos adicionais em apoio aos objetivos da Educação para Todos para

países que tenham planos credíveis para a Educação Básica, mas que sofrem de déficits financeiros significativos.

Em 2003, o Ministério da Educação em Moçambique concluiu o seu plano de implementação para a iniciativa “fast-track” em apoio à Educação Básica no país. Conforme analisa Moçambique e Unesco (2019, p. 8), “[...] os resultados desta iniciativa mostram um significativo aumento da taxa bruta de escolarização no ensino primário”. Em 2015, por exemplo, foi estimada em 106% e a taxa líquida ajustada de escolarização em 89%. Porém, este nível de taxa líquida de escolarização indica que o país ainda não está próximo da Educação para Todos. Entre os países da região da Comunidade de Desenvolvimento da África Subsaariana (SADC), Moçambique encontra-se no índice mais baixo de desenvolvimento da educação (Moçambique; Unesco, 2019).

A dúvida que nos rodeia é relacionada às percentagens de acesso que são apresentadas e não indicam sobre qual efetivo de alunos se refere, ou seja, quantos foram matriculados durante esse período. Ainda no mesmo capítulo sobre a Educação para Todos, se compararmos os três planos com o atual (2020-2029), podemos aferir que houve melhoria significativa em resultado do aprimoramento das políticas educacionais; primeiro, a construção de escolas que lecionam todo o ciclo do ensino primário na mesma instituição.

Analisando a qualidade da educação proposta em todos os planos, pode-se afirmar que o de 1999-2003 apresentou melhores resultados. Neste período, os alunos terminavam o ensino primário munidos de competências básicas de leitura, escrita e cálculo. No entanto, a partir de 2004, com a introdução do novo currículo do ensino e a política de passagem automática dentro dos ciclos de aprendizagem, a qualidade da educação foi despencando aos poucos. Conforme Assane e Agibo (2023, p. 64), o aumento excessivo dos alunos nas escolas, a fraca capacidade de gestão escolar, a fraca preparação dos professores, a exiguidade de material didático e infraestruturas escolares que não acompanham esse crescente aumento da população estudantil são alguns fatores que contribuem negativamente para esta situação.

Nesta mesma perspectiva, um relatório elaborado pelo MEDH para o Fórum Mundial sobre a Educação (Incheon, República da Coreia, em 2015) indica que a qualidade de ensino em Moçambique desde 2004 é reconhecidamente um dos maiores desafios do sistema de educação (Unesco/Moçambique, 2015).

Numa outra análise referente aos ODM prescritos no plano 2006-2011, que transitaram para o plano 2012-2019, particularmente ao que expressa o ensino primário universal na garantia da taxa líquida de escolarização, destaca-se que houve avanço significativo com uma taxa fixada em 97% nos dois planos. Roia (2022, p. 5-6) relata que, entre 2006-2011, as matrículas no EP1 tiveram um incremento em 65% e a taxa bruta de escolarização registrou aumento de 85% para 131%. Também houve aumento substancial de admissões e do número de raparigas, particularmente nas primeiras classes.

Contudo, o autor assinala que, contrariamente ao crescimento verificado nas matrículas, o progresso no reforço da qualidade de educação durante este período decaiu devido à entrada em funcionamento do regime de dois ou mais turnos nos grandes centros urbanos, o que provocou a subida assustadora dos efetivos de alunos por professor para além das baixas taxas de conclusão do Ensino Primário.

Analisando a agenda política de garantia de conclusão dos sete anos de Ensino Primário a todas as crianças moçambicanas que consta em todos os planos estratégicos da educação (1999-2019), denota-se que ainda não foram alcançados sucessos na sua plenitude, embora seja prioridade do governo (Langa, 2023). Para se ter ideia deste problema, estudo realizado por Sacmeq (2007) apud Moçambique (2012, p. 58) relacionado a uma organização não governamental que opera na África Subsaariana, em cooperação com o MINEDH, sinaliza que:

[...] Moçambique está abaixo da média ao nível da região da Comunidade de Desenvolvimento da África Subsaariana (SADC) na conclusão dos sete anos de Ensino Primário, mas também apontou que a maior parte dos alunos na 6ª classe não desenvolveram competências básicas de leitura e de matemática que garantam o seu sucesso escolar nos níveis de ensino mais altos (Moçambique, 2012, p. 58).

Conforme Langa (2023, p. 14), a taxa de conclusão na 7ª classe reduziu entre 2011 e 2017 de 47% para 45% (41,8% mulheres e 47,3% de homens), que consubstancia a ideia de ineficiência do sistema no cumprimento de seus objetivos. Na análise do autor, a baixa taxa de conclusão da educação básica na vigência desses planos deriva-se de vários fatores: a evasão escolar devido à distância que os alunos percorrem para encontrar uma escola e a falta de condições para aquisição do material básico escolar devido ao nível de pobreza dos familiares, pois a gratuidade

do ensino neste nível em Moçambique é passiva, ou seja, o Estado simplesmente oferece a escola para o aluno frequentar.

Analisando o plano 2012-2019, em comparação aos dois anteriores (1999-2003 e 2005-2011), no capítulo da inclusão, equidade no acesso, participação e retenção de meninas com uma taxa bruta de conclusão do Ensino Primário em 54%, houve avanços significativos em resultado dos discursos sobre a Educação para Todos e os ODM a nível internacional, influenciando a produção de políticas educacionais em Moçambique.

Para Lopes (2017), esses acontecimentos impulsionaram nos planos estratégicos da educação maior atenção a despeito da inclusão, equidade no acesso, participação e retenção da rapariga. É nesse contexto que a questão da educação para as meninas em Moçambique começa a ter maior destaque.

A Declaração de Educação para Todos postula a inclusão das meninas por intermédio da “[...] igualdade do acesso à educação de todas as crianças [...] e universalização da educação básica” (Moçambique, 2017). Além disso, destaca o acesso da Educação Básica de todas as meninas e mulheres, bem como a eliminação dos obstáculos que as impedem de progredir (Unicef, 2012).

É notório o esforço abnegado por parte do governo para o alcance das metas predefinidas. Porém, Lopes (2017) aponta a existência de inúmeras dificuldades no âmbito local, com insuficiência de infraestrutura educacional, principalmente nas regiões rurais, e insuficiência de professores. A falta de condições dos familiares das alunas para mantê-las na escola revelaram que os esforços aplicados para reverter o quadro das meninas estavam aquém de serem alcançados.

Num outro ângulo de análise, diferentemente dos planos (1999-2003 e 2006-2011), o plano (2012-2019) mostra uma preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos, que se reflete como meta na qualidade da educação em todo o país. São visíveis as ações do setor da educação na luta por este quesito, desde a formação e colocação dos professores nas escolas para reduzir o número de alunos por professor, introdução de reformas nos planos curriculares de formação de professores, a revisão pontual do currículo da educação básica realizada em 2018, a formação contínua de professores em exercício e a distância para a melhoria da eficiência interna de todo o SNE (Moçambique, 2019, p. 73).

Contudo, uma avaliação realizada pelo Banco Mundial em 2015 mostrou que, embora as escolas tenham os recursos básicos para a operação, a qualidade da

prestação de serviços no ensino primário fica aquém do nível desejável. Muitos professores primários não possuem conhecimentos básicos e habilidades para ensinar matérias como Português e Matemática. Esse discurso tende a responsabilizar aos professores o fracasso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como da qualidade da educação no geral. Para esses organismos internacionais, o principal desafio para a qualidade refere-se à melhoria do desempenho escolar dos alunos, especialmente na leitura, escrita e contagem, principais objetivos do currículo de ensino primário. Na mesma sequência, uma avaliação realizada pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) em 2019 revela que apenas 1 em cada 16 alunos da 3ª classe pode ler “frases simples e inferir informação num texto”.

A despeito das condições de ensino-aprendizagem dos alunos, que consta nos planos 2012-2019 e 2020-2029, apesar dos avanços significativos se comparados ao plano 1999-2003, ainda há um enorme desafio para que todas as crianças estudem em boas condições. Nesse sentido, Lobo e Nhéze (2008), MINED (2012, 2014) e Zucula (2016) consideram ser uma luta invencível, pois há crianças que estudam em condições de aprendizagem desumana (debaixo das árvores, nos corredores das escolas, nas igrejas, capelas, em salas de aulas sem cobertura ou teto).

Estudos de Zimbico e Cossa (2018), Bonde (2016) e Matias (2021) apontam que as condições socioeconômicas do país, a guerra civil que durou 16 anos, o terrorismo na região norte desencadeado em 2017, principalmente na província de Cabo de Delgado, e as calamidades naturais que têm vindo a fustigar o país, destruindo total ou parcialmente algumas escolas, são os principais fatores que contribuem para o fracasso da agenda política do governo.

Um dos aspectos mais importantes dos dois planos (2012-2019 e 2020-2029), que difere dos dois anteriores (1999-2003 e 2006-2011), é a ideia de o governo pretender “assegurar a governança transparente, participativa, eficiente e eficaz”. Na análise que se faz, não há linhas orientadoras específicas como o governo pretende fazer via PEE.

Apreende-se que todos os planos apresentam uma série de continuidades dos objetivos, políticas e metas do PEEI, que representam uma burocracia educacional, ou seja, um conjunto de mecanismos de controle do sistema educacional, executado de forma impessoal, participativa, dentro de certos parâmetros limitadores estabelecidos pela legislação sob uma sombra dos organismos internacionais que

detêm o poder financeiro e determinam o que deve ser feito, quando deve ser feito, como deve ser feito, porque deve ser feito, os chamados “novos senhores da educação”.

Os resultados mostram que a participação da comunidade escolar nas decisões a respeito dos Planos Estratégicos da Educação fica restrita ao âmbito do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, técnicos do INDE e dos parceiros de cooperação.

### 3.2 POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO

A Política Nacional da Educação (PNE) é um documento orientador que define as políticas setoriais e suas estratégias de implementação no setor da educação, criada à luz do Decreto-Lei nº 8/95 de 22 de agosto (Moçambique, 1995). A PNE visa assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. É também objetivo da PNE garantir uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com conteúdo apropriado e um processo de ensino e aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade.

Na sequência desses objetivos e para garantir a sua realização, foi definida como estratégia a formação inicial e em exercício baseado na seguinte linha de orientação:

[...] Introdução de modelo definitivo de formação de professores primários (educação básica); Decisão sobre as mudanças a introduzir na formação de professores; Início da formação de professores para atender a turmas múltiplas<sup>21</sup>; Início da formação de professores para ensino especial; Definição do sistema de formação de professores clarificando a articulação entre o programa de formação inicial e em exercício; Formação continua dos professores em exercício através de uma intervenção centrada nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e com apoio das instituições de formação de professores; Potencialização das iniciativas do Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) de atualização do corpo docente em exercício com recurso ao ensino à distância; Definição de um regulamento específico para atribuição de bolsas de estudo para o ingresso em cursos de formação de professores (Moçambique, 1995, p. 2).

---

<sup>21</sup> Turmas múltiplas – alunos de diferentes classes integrados numa única turma, assistido pelo mesmo professor.

Analizando alguns pontos apresentados no PNE, como a padronização dos modelos de formação de professores, estudo conduzido por Moçambique (2017) em parceria com a UNICEF, UNESCO e Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA), intitulado “Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique”, aponta que a questão da criação de modelo definitivo/único para a formação de professores, até o ano de 2017, ainda não tinha sido alcançado.

Outra evidência é o estudo realizado em 2019 pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento (MMEDH) em cooperação com a UNESCO sobre a “Revisão de Políticas Educacionais em Moçambique”, sinalizando que, até 2019, ainda eram implementados simultaneamente três modelos de formação de professores (10ª classe + 1 ano de formação; 10ª classe + 3 anos de formação e 12ª classe + 3 anos de formação), sendo este último o atual modelo em vigor em todas as instituições de formação de professores públicas e privadas/particulares.

Numa outra análise em relação à formação de professores para ensino especial, pesquisas de Chambal (2012), Manhiça (2005) e Nhapuala (2014), que tiveram como foco a formação de professores na perspectiva de inclusão escolar, constataram que a componente de educação especial é pouco tratada nos programas de formação. Consequentemente, os professores têm apresentado certas limitações para trabalhar com a diversidade em sala de aula. Esses autores revelaram que o currículo de formação inicial de professores está desarticulado das exigências decorrentes de uma educação inclusiva.

Segundo Silva (2021, p. 121), “[...] apesar da Política Nacional de Educação (PNE) indicar a necessidade de formação de professor para atuar nas ‘escolas inclusivas’, na prática essa iniciativa ainda não se verifica”. Para a autora, os modelos de formação de professores vigentes no país, até 2019, não ofereciam uma componente específica para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas de ensino regular e a prática nas instituições de formação é a incorporação de conteúdos de educação especial em disciplinas como Psicopedagogia.

Chambal (2007) adverte ser necessário capitalizar as experiências do “Projeto Escolas Inclusivas”, promovido pelo Ministério da Educação em parceria com as organizações internacionais (UNICEF, UNESCO, etc.) na incorporação da disciplina de educação especial nos programas de formação, como forma de preparar os futuros

professores a lidarem com alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular (Chambal, 2007).

Para o autor, apesar do PNE se referir à necessidade de formar professores para a “educação especial”, não estava previsto nos programas específicos implementados nas instituições de formação de professores (Chambal, 2007). Isso sugere que havia uma dicotomia entre as proposições políticas e a prática nas instituições de formação. Atualmente, o novo modelo de formação de professores do ensino primário e educação de adultos tem uma disciplina específica – Necessidades Educativas Especiais (NEE), com uma carga horária de 90 horas, o que representa uma grande valia para a formação dos futuros professores.

### 3.3 FORMAÇÃO

Segundo Veiga e Santos (2022, p. 79), “[...] a formação em qualquer área de conhecimento é um ato que tem por finalidade a configuração de uma profissão, que, por sua vez, reverbera numa atuação profissional”. Em outras palavras, a formação é um processo de apropriação de conhecimentos e técnicas profissionais para o exercício de qualquer função no mercado no trabalho. Para o caso específico da formação de professores, seria, como escreve Libâneo (2013, p. 79), “[...] uma etapa de aquisição de conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como o domínio dos modos do fazer docente, para o trabalho profissional do professor”.

Tardif (2021) entende que a formação de professores deve considerar o pluralismo de saberes profissionais e agrupa-os em cinco categorias: Saberes pessoais dos professores; Saberes provenientes da formação escolar anterior; Saberes provenientes da formação profissional para escola; Saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

A última categoria de formação de professores em todos os planos estratégicos de educação em Moçambique, tanto na abordagem de Castiano e Ngoenha (2006), é chamada de “saber fazer”. No atual plano curricular que entrou em vigor em 2019, há um entendimento distorcido no que respeita ao saber fazer, quando aponta para “[...] uma formação e qualificação profissional sólida, espírito empreendedor no aluno/formando, para que ele se adapte não só ao meio produtivo atual, mas também às tendências de transformação no mercado e na sociedade”

(Moçambique, 2020, p. 7). Portanto, estamos diante de um programa que visa formar professores empreendedores no lugar de formar professores pesquisadores para o ensino.

No geral, Delors *et al.* (1998) apud Nóvoa (2017, p. 13) argumentam que esses termos tiveram início no século XX e tornaram-se populares listas de conhecimentos, competências e atitudes, o que, em alguns casos, levou a listas intermináveis – uma lista de “qualidades” do professor. Posteriormente, com base na adaptação do “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI à UNESCO”, a trilogia “Saber”, “Saber Fazer” e “Saber Ser” foi completada por “Saber como Ser”.

Hoje, como resultado desta influência, os cursos de formação de professores em Moçambique são baseados nesta lógica triangular de competências no perfil de saída, com uma inovação no “Saber Ser”, reformulado no “*Saber viver juntos e com os outros*” – que traduz a dimensão ética do homem integral, isto é, moralmente são, que saiba comunicar-se com os outros e que saiba respeitar-se a si, à sua família e aos outros homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros. Portanto, mais uma vez, a formação de professor, para além de vincular-se ao empreendedorismo, busca a razão da moralidade social do professor.

### **3.3.1 Formação de professores**

Na concepção de Nóvoa (1992), a formação de professores constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente em torno da produção de um saber socialmente legitimado sobre as questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado. Para Veiga e Santos (2022), a formação docente pressupõe o desenvolvimento das competências gerais e das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional da sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno, visando a Educação Integral.

No segundo conceito, encontramos elementos comuns nos planos estratégicos da educação, bem como o plano curricular de formação de professores, ao enfatizar a formação cultural, social e educação integral, que também é descrita no currículo da educação básica. Esses planos defendem em parte a burocratização do sistema educacional (Castiano; Ngoenha, 2006).

Tardif (2014, p. 240), ao analisar a formação de professores, entende que há uma necessidade de mudanças substanciais, nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores. O autor sugere, em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento e que, ao mesmo tempo, deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional. No nosso entendimento, essa racionalidade é impossível devido à burocratização dos planos de formação de professores.

Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, então, a formação de professores deveria ser baseada nesses conhecimentos. Para o autor, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Em suas palavras, “[...] teorias sociológicas, didáticas, psicológicas, filosóficas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor” (Tardif, 2014, p. 241).

Em terceiro lugar, o autor entende que a formação para o ensino ainda é organizada em torno das lógicas disciplinares de 40 a 50 horas, sem relação entre elas. Portanto, as críticas apresentadas também são visíveis no programa de formação inicial de professores (Moçambique, 2019, p. 69).

### **3.3.2 Formação inicial**

De acordo com Diniz-Pereira (2015), o termo “formação inicial”, como se sabe, é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato de essa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior (Diniz-Pereira, 2015, p. 3). Para a educação básica, este ato, em Moçambique, é realizado nos IFPs, ou seja, fora do ensino superior. Ao conceituar e analisar a formação inicial, teremos como ponto de partida os Planos Estratégicos da Educação, seus desdobramentos no que diz respeito às rupturas e seu impacto no SNE.

Segundo Pryjma e Winkeler (2014, p. 1), “[...] a formação inicial é um processo de aquisição de habilidades, capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalho em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática e reflexão

sobre os valores”. Na visão de Gatti (2003) e Marcelo (1999), a formação inicial pressupõe um processo de desenvolvimento e estruturação individual que assegure um conjunto de habilidades aos futuros professores que permita iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação. Dessa forma e na compreensão de Gatti (2003), os futuros professores iniciam a transição entre o papel dos alunos e o papel dos professores nesse período.

Moçambique (2012, p. 56) considera “[...] a formação inicial como um exercício preparatório da profissão docente na aquisição de habilidades didáticas e pedagógicas para o processo de leccionação”.

Ora, em cada um dos conceitos, nota-se que há uma palavra em comum – “habilidades” – que o futuro professor deve adquirir para a sua profissionalização. Nóvoa (2014) apud Pryjma e Winkeler (2014, p. 1) alertam sobre a crise na formação inicial de professores, que se configura no contexto internacional que, por vezes, não atende à realidade das escolas e da profissão docente.

Como escreve Oliveira, (2013, p. 3), “[...] as políticas educacionais na atualidade refletem essa preocupação ao situar o docente no centro do debate”. Há um sentimento generalizado de que a profissão docente sofre um processo de desvalorização.

Portanto, Moçambique não é exceção. A crise da formação inicial de professores expressa por estes autores que não adequa a realidade das escolas e da profissão docente, bem como dos debates acerca da situação do professor, tornaram-se notórios durante o período de vigência dos planos analisados, caracterizados principalmente por baixos níveis educacionais no ingresso à formação e tempo de formação reduzido. Além disso, a formação não leva em consideração as condições reais da escola, a proporção aluno-professor, a miscigenação de alunos com necessidades educativas especiais e as turmas multisseriadas, particularmente nas zonas rurais, onde um único professor pode ter mais de três turmas.

Assane (2017), Nicaquela (2019), Nicaquela e Assane (2020) e Niquisse (2005) apontam este cenário como uma realidade e advogam que um dos fatores é a variedade dos cursos de formação inicial de professores ofertados.

Portanto, Matavele (2016), Mazula (2018), Niquice (2006) e Ussene (2006), analisando essa diversidade de cursos de formação inicial, denotam gravíssimas implicações na qualidade do professor formado e, consequentemente, da qualidade

da educação em todo o país. Para Castiano e Ngoenha (2006), a questão da qualidade da educação oferecida nas escolas moçambicanas é um eixo onde há tendência de se debater e questionar. Aparentemente, o debate sobre a qualidade da educação procura evidenciar argumentos para oferecer aquilo que considera como sendo uma boa qualidade de educação, cujo indicador de relevo seria ter cada vez uma maior quantidade de alunos a transitarem de classe e professores qualificados em todos os níveis.

Todavia, nenhum desses objetivos teve alcance significativos, tal como fizemos referência em seções anteriores. Esta época foi caracterizada por elevados índices de reprovações associados ao nível de qualidade dos professores. É importante frisar que é bastante difícil ter qualidade da educação no campo de uma política vinculada à expansão da escola para garantir a educação para todos, seja de ou com qualidade.

Em análise sobre a formação inicial de professores, Diniz-Pereira e Zeichner (2008) afirmaram que proporcionar a todos os alunos do mundo professores de alta qualidade é uma meta irrealista, mas também criticaram a instabilidade da formação de professores a ponto de encurtar seu caminho e trazer as pessoas para a sala de aula o mais rápido possível, muitas vezes, com pouca formação inicial (Diniz-Pereira; Zeichner, 2008). É por esta razão que, em 2004, o então Ministério da Educação (MINED) lançou uma estratégia de formação de professores centrada em:

[...] racionalização e provisão da formação de professores através da introdução de um número limitado de modelos para a formação, que retêm, os aspectos mais positivos dos atuais modelos de formação, [...], numa altura em que há dificuldade em satisfazer plenamente a demanda de professores (Moçambique/Mined, 2004, p. 6-7).

Conforme Moçambique (2019), as consequências da fraca formação inicial dos professores, como apontam os relatórios de estudos nacionais realizados pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) em 2011 e 2013 e internacionais pela SACMEQ em 2007 e do Banco Mundial em 2014, evidenciam:

[...] um fraco desempenho dos alunos na leitura, escrita e Matemática. Em relação aos alunos, o Relatório de Avaliação do INDE (2011), conclui que as principais dificuldades dos alunos se situam na redação de frases simples e no cálculo mental. Este relatório refere que passados quatro anos de escolaridade 29% dos alunos ainda não atingiram os objetivos preconizados para os primeiros três anos. No entanto, já o relatório do INDE (2013) constata que apenas 6,3% das crianças que concluíram o primeiro ciclo alcançaram

as competências de leitura e escrita, requeridas nesse nível (Moçambique/INDE, 2019, p. 8-9).

Pensando numa solução prévia dos problemas, o governo de Moçambique encontrou um único caminho: a formação continuada e em serviço, que merece atenção a seguir.

### **3.3.3 Formação continuada/contínua em serviço e capacitação**

Nesta seção, começamos com um dilema. Estudo realizado por Silva e Rocha (2021) aponta existência deste dilema em torno do uso dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada em pesquisas sobre a formação de docentes em diferentes países. Segundo o estudo, no Brasil, por exemplo, autores como Gatti e Barreto (2009) usam a terminologia formação continuada, enquanto Candau e Garrido usam os dois termos. Tardif e Imbermón usam os dois termos, formação contínua e continuada. No caso de Portugal, autores como Nóvoa; Alarcão e Esteves usam o termo formação contínua, o mesmo que é frequentemente usado no contexto de Moçambique. Para adequarmos as duas realidades distintas (Brasil e Moçambique), na nossa abordagem, usaremos os dois termos como sinônimos.

Silva e Rocha (2021) afirmam que as duas palavras trazem em seus significados a ideia de formação permanente, de continuidade, o que não se interrompe, o que não tem fim. Ou seja, a formação na qual o professor se torna um profissional em permanente desenvolvimento. Marin (1995) utiliza o termo continuada para discutir, analisar e refletir sobre as terminologias “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento” e “capacitação”, referentes a esse tipo de formação, as quais ainda são muito utilizadas nas propostas governamentais e até mesmo no discurso diário do/no contexto escolar.

Assim, Imbernón (2011) conceitua formação contínua/continuada como processo de desenvolvimento profissional dos docentes por meio da reflexão da prática em uma perspectiva coletiva, visando a um trabalho profícuo da instituição de ensino. No sentido de formação permanente, Gatti e Barreto (2009) defendem o conceito de formação continuada:

[...] como um processo de desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais

recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional (Gatti; Barreto, 2009, p. 203).

Assim, os autores supracitados usam o termo continuada para expor os diferentes conceitos que diversos autores adotam para analisar o processo de formação. Para Silva e Rocha (2021, p. 4), o termo formação contínua é citado por alguns autores, entre os quais destacamos Garcia (1999), Rodrigues (2006) e Rodrigues e Esteves (1993). Em leituras e análises de alguns trabalhos acadêmicos, com o intuito de observar a discussão feita pelos pesquisadores, no que se refere ao termo contínua, constata-se que não fazem menção à escolha de qual termo usar, apenas o utilizam por se pautarem em referenciais que já o empregaram em suas obras ao se referirem à formação docente (Silva; Rocha, 2021). O termo contínuo é utilizado por Rodrigues e Esteves (1993), referindo-se à formação que:

[...] tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial. (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 44-45).

Partindo do pressuposto de que a formação é benéfica para o progresso dos indivíduos e da sociedade, e para a melhoria das escolas e da qualidade educativa, Formosinho (1991) utiliza o termo formação contínua para enfatizar que visa melhorar as tarefas docentes numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Desta forma, será uma formação voltada para a reflexão compartilhada entre os professores, ajudando a construir a racionalidade prática e crítica diante das demandas e desafios inerentes ao ato de ensinar.

No contexto de Moçambique, considera-se formação contínua/continuada aquela que confere qualificação profissional para a docência aos professores e educadores de adultos em exercício e visa complementar, atualizar e aprofundar as capacidades de quem já possui formação inicial para a docência (Moçambique, 2020).

Segundo Neto e Bastos (2016) apud Moçambique (2019, p. 32), a análise da articulação entre o programa de formação inicial e em exercício denota alguma desarticulação e considera a formação em serviço não centrada, principalmente em

questões práticas. Matavele (2017) apud Moçambique (2019, p. 160) aponta o exemplo do Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo, realizado nas escolas primárias da capital do país, cujos materiais didáticos apresentavam pouca clareza nos conteúdos abordados durante as sessões de capacitação dos professores da 1ª, 2ª e 3ª classes.

Num outro ângulo de análise, destaca-se os esforços do MINEDH, que reconheceu a relevância da formação contínua e em serviço para o desenvolvimento profissional dos professores e, em 2016, na tentativa de responder a este desafio, implantou e começou a implementar a Estratégia Nacional para a Formação Contínua. Segundo dados do MINEDH (2020), em 2019, havia um universo de 116.046 professores de educação básica em todo o SNE, e, com o plano anual para a formação continuada, de 13.000 professores, o que corresponde a 11,2%, ou seja, menos de um terço. Embora seja evidente a vontade política do governo em implementar esta estratégia, os indicadores percentuais mostram que muitos professores não se beneficiam desta formação, o que representa um enorme desafio para o setor da educação. Na verdade, embora este número já seja insignificante, não existem estudos e/ou bases de dados no portal do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) que demonstrem até que ponto os objetivos do programa foram alcançados.

Conforme Jalbut (2011), atualmente, um dos grandes desafios é garantir a formação continuada de professores centrada na prática docente. A autora considera a prática um lugar de construção do pensamento concreto do professor, um espaço no qual o aluno atua e reflete sem ter responsabilidade sobre os efeitos de suas ações. O conhecimento desenvolvido na prática constitui um dos melhores cenários para o desenvolvimento de capacidades e habilidades profissionais do professor. Num sistema de formação continuada de professores, Tardif (2014) nos dá uma pista de como isso deve ser encarado e diz:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência vivida e com a sua história profissional, com a sua história de vida e com a sua história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (Tardif, 2014, p. 11).

Com base no pressuposto sugerido por Tardif, podemos afirmar que, para dar uma formação continuada ao professor, é preciso oferecer a ele a oportunidade de refletir sobre sua experiência.

Para Ferraço (2008), o processo de formação continuada de professores não pode ser fundado em propostas prescritas. Para Assane e Agibo (2023), as propostas prescritas têm pouca sintonia com a realidade concreta do trabalho dos professores, o que evidencia, de certa forma, a pouca ou inexistente participação dos professores na escolha dos temas ou mesmo a falta de conhecimento dos que se consideram formadores, dos contextos em que trabalham e do que são os professores em processo de formação.

A propósito, Ferraço (2008) defende que a formação continuada poderia ser relacionada ao movimento de tessituras e ampliação das redes de saberes fazeres dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos. Além disso, acredita que deve ser “[...] um processo que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto espaço tempo de análise da complexidade da educação” (Ferraço, 2008, p. 21).

No entendimento de Assane e Agibo (2023), as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) deveriam constituir uma aposta na formação continuada dos professores na perspectiva que defendemos. O artigo 3 do Regulamento das ZIPs estabelece que um dos seus objetivos é garantir o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e promover o apoio pedagógico entre professores da ZIP. Esse objetivo revela que a ZIP seria um lugar de excelência para a discussão dos problemas dos professores pelos professores, de modo a melhorar sua prática cotidiana. Lugares onde se podiam discutir as práticas, e não a prescrição de receitas, por meio dos técnicos das Direções distritais, provinciais ou centrais de educação.

Embora as ZIPs sejam espaços para a formação continuada dos professores, na ótica de alguns docentes, têm funcionado mais para questões marginais à formação continuada. Aliás, em conversa com profissionais da educação (técnicos e professores), houve o alerta de que as ZIPs passaram de órgãos de gestão pedagógica para órgãos de controle (Assane; Agibo, 2023).

Os autores destacam o exemplo vivenciado no planejamento do ensino e aprendizagem referente ao 2º semestre de 2015, nas escolas primárias de Muecate sede, Muatala e Tulua, onde os professores foram orientados pelo moderador/palestrante o seguinte:

O modelo de plano que vamos seguir a partir de hoje é este, todos professores da ZIP devem usar este modelo porque são instruções superiores, quem for apanhado (com a supervisão) a usar outro modelo, o problema é dele (Assane; Agibo, 2023, p. 114).

Esta fala revela aquilo que Freire designa por aderência ao tecnicismo. Portanto, essa forma de estabelecer parâmetros, o que se deve usar, faz com que os professores vejam no técnico (do INDE, Distrital ou Provincial) um modelo de professor.

Freire (2013), a propósito da prescrição, escreve que toda a prescrição é a imposição de uma consciência do outro. Daí o sentido alienador da prescrição, que transforma a consciência recebedora (consciência hospedeira) em consciência opressora. Os professores não têm espaço para considerarem suas próprias ideias e as entendem como instruções, convencendo-se da incapacidade de fazer diferente daquilo que está instituído.

O comportamento dos professores diante de suas práticas é um comportamento prescrito – “faz-se na base de agendas estranhas a eles”, a agenda dos técnicos, criando dessa forma a autodesvalia. O modelo de plano a ser escolhido e justificado por simples razão de existirem instruções para seu uso revela essa tendência.

Entendemos que uma formação continuada de professores deve ser feita com base em suas necessidades, e não de necessidades identificadas por técnicos distantes da escola. Reali (2009, p. 115) recorda que a formação continuada deve ser adaptada à realidade de cada escola, a estrutura e o conteúdo dos programas de formação devem ser determinados pelos professores. É importante realçar que, tanto a formação inicial como a continuada, dadas as suas características e princípios regulamentares, estão alinhadas à pedagogia de competências.

### 3.3.3.1 Capacitação

Diversos autores, como Milcovich e Bourdreau (2010), Chiavenato (2009), Volpe (2009) e Dessler (2003), utilizam o termo treinamento para se referir à “capacitação”. Já no contexto de Moçambique, frequentemente são usados os termos capacitação ou reciclagem. Conforme Chiavenato (2009), treinamento/capacitação é um processo educacional de curto prazo, aplicado de maneira sistemática e organizada. Por isso, para que o treinamento possa levar ao desenvolvimento profissional, é necessário que o planejamento deste seja bem elaborado, garantindo o alcance dos objetivos a que se destina, de forma eficaz. É importante que este processo esteja voltado para a eficiência das pessoas no desempenho de suas atribuições.

Milcovich e Bourdreau (2010) consideram treinamento/capacitação como um processo sistematizado com o intuito de promover a aquisição de habilidades, regras e atitudes, resultando numa melhor adequação entre as características dos colaboradores e as exigências diante de sua função. Para Dessler (2003), treinamento/capacitação é um conjunto de métodos usados para transmitir aos funcionários, novos e antigos, habilidades necessárias para o desempenho do trabalho.

Portanto, neste estudo, vamos nos apropriar do conceito de Dessler (2003), que considera a capacitação “um conjunto de métodos” que transmite ao funcionário habilidades para o desempenho da função que exerce. Nesse caso, a capacitação que os planos estratégicos da educação preveem refere-se a uma gama de métodos de ensinos e aprendizagem que os professores novos e antigos devem se apropriar no exercício das suas funções através da troca de experiências em jornadas pedagógicas, como fizemos referência na introdução.

Nos PEEs, a capacitação é considerada um processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais (Moçambique, 2011; 2020).

Tal como avançamos nas formações (iniciais, continuada e em serviço), as dificuldades financeiras do setor da educação continuam sendo o grande problema para a realização de capacitações dos professores em metodologia de ensino em todo o país.

### 3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PEDAGOGIA DE COMPETÊNCIAS

Como mostramos em seções anteriores, a questão da qualidade da educação patente nos planos estratégicos da educação está vinculada à competência na formação do professor, para responder aos desafios do currículo da educação básica sob o lema “Vamos Aprender! Construindo competências para um Moçambique em Constante Desenvolvimento”.

É neste sentido que o atual Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (2019) evidencia a normatividade e imperatividade desta prática ao configurar o novo paradigma de formação de professores, com base em competências essenciais, “o saber analisar”, “saber refletir”, “saber decidir” e “saber justificar”, baseados nos princípios orientadores de transferência de competências para a prática profissional futura (Moçambique, 2019).

Portanto, segundo Pacheco (2002, p. 1), a “[...] pedagogia por competências é uma perspectiva de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da pedagogia por objetivos”. Para o autor, as duas pedagogias são inseparáveis. E, aqui, refere-se no contexto de Moçambique, os objetivos educacionais dos quais desataca-se a qualidade atual do ensino que tem sido objeto de debate.

Ainda no entendimento de Pacheco (2002), competência é a capacidade de apreciar ou resolver determinado assunto, conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim, aptidão para fazer bem alguma coisa. Atualmente, como afirmam Baldan e Cunha (2020, p. 2), a produção de uma série de normatizações, assim como a instituição do controle por meio de avaliações e indicadores standardizados de desempenho, naturalizou a formalização das competências e o sentido prescritivo da política.

É nesse viés que se pretende compreender de que maneira a reiteração das competências na política de formação de professores processa o povoamento das subjetividades. A despeito da Pedagogia de Competências, na agenda educacional internacional, destaca-se a sua centralidade e regulamentação da formação docente, a partir dos anos 1990, produzido no Ocidente aquilo que Stephen J. Ball (2002), citado por Baldan e Cunha (2020, p. 4), chamou de tecnologias políticas para reformar professores e mudar o significado de ser professor.

A princípio, a formação inicial de professores da educação básica em Moçambique tem a reconfiguração da política de formação no escopo do neoliberalismo atual, cujas bases compreendem a globalização econômica internacional intensificada do século XX (Hobsbawm, 1995, 2009 apud Badan; Cunha, 2020, p. 4).

Na política doméstica, nas reformas curriculares na educação básica introduzidas em 2004 e na revisão pontual do currículo em 2018, a centralidade foi justificada pela necessidade de formar identidades flexíveis, adaptáveis a um mundo realçado em constante mudança, para o qual o investimento representaria a condição de inovação de cada país para a competitividade, resultando na qualificação à competência e definindo o aprender a aprender como pilares da educação do futuro.

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver são competências com as quais processa-se a redução do currículo aos saberes básicos, à individualização dos percursos formativos e à diversificação da formação, o que na Política do Professor e Estratégia de Implementação – PPEI (2023-2032) foi designado de competências genéricas e específicas na formação de professor (Moçambique, 2023).

Pacheco (2002) questiona quais aspectos melhoram a aprendizagem ancorada em competências nos professores. Le Boterf (1997), analisando esta indagação, considera pertinente olhar a competência como um campo do saber mobilizar; saber-fazer; com vistas a obter determinados resultados. Isso significa que o saber-fazer cognitivo do aluno deve agir em função dos problemas e situações a que se reporta, ligada à qualidade de desempenho na escola.

A visão de Le Boterf (1997) em relação à formação de um professor com competências para resolver os problemas relacionados à qualidade na escola é o fator que impõe a responsabilização docente no desempenho do aluno, ou seja, os aspectos ligados à competência resumem-se no saber-fazer, ou ainda, formar indivíduos que atendam às exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009).

Portanto, o fracasso do aluno é considerado problema do professor. Hirata (1994) apud Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 5), criticando este modelo de formação, afirma que a “[...] competência remete a um sujeito e a uma subjetividade e nos leva a interrogar sobre as condições subjetivas (e intersubjetivas) da produção”. O modelo de formação por competências recorre à mobilização psíquica dos

trabalhadores e não mais somente aos seus conhecimentos. Lerolle apud Hirata (1994, p. 113), nesse mesmo sentido, aponta que:

[...] a referência às aptidões pessoais necessárias aos empregos não é certamente uma novidade. Parece, entretanto, que a parte destas capacidades gerais e mal definidas tende a crescer com a aceleração das variações da organização e das atribuições de cargos. Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por “saber-ser”.

Atualmente, o campo da pedagogia de competência encontrou um terreno fértil na educação moçambicana pelo uso exacerbado. Em alguns casos, sem conhecimentos devidamente consolidados dos termos “saber-ser; saber-estar e saber-fazer”, bastante notáveis no planejamento dos professores nas suas aulas, torna-se imperativo apresentá-los nos objetivos operacionais nos planos.

Num olhar sobre as atuais tendências globais na educação, para Maués (2004, p. 1), “[...] quem decide o que é eficaz na escola são os ‘novos senhores da educação’ [...], como o Banco Mundial, a OCDE, a Unesco, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Comissão Europeia o que a escola deve ensinar”. Holanda, Freres e Gonçalves (2009) enxergam os modelos apregoados para a formação de professores como uma tentativa de o sistema capitalista continuar a disseminar suas ideias e os valores da classe dominante.

Estudo realizado por Luís (2005), intitulado “Política de Educação Básica do Banco Mundial em Moçambique – 1985 a 2000”, concluiu que as decisões tomadas pelo BM e o Fundo Monetário Internacional influenciam na educação e na legislação moçambicana. O BM implementa todas as políticas públicas através das suas organizações, impondo regras para o seu cumprimento. Sobre a pedagogia de competência, Shiroma e Evangelista (2011) consideram pertinente falar da profissionalização docente como:

[...] desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra sejam tomadas de acordo com as responsabilidades pré-estabelecidas e considerem: a) os critérios éticos que regem a profissão, b) os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos, c) os diversos contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos estáveis e democráticos (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 2).

A profissionalização, segundo Contreras (1999) apud Shiroma e Evangelista (2011, p. 3), se constitui de palavras com “aura positiva”, como “qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade”. Essa noção ajuda a produzir consensos porque remete a uma valoração positiva, a um estado que todos almejam.

Para as autoras, o termo “profissional” remete às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete ao domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior. Por outro lado, corresponde ao status de uma categoria que possui um código de ética, uma carreira, um plano de cargos e salários, um conselho que regulamenta, credencia e confere direito ao exercício profissional. A exigência da formação em nível superior pode ser interpretada como positiva, indo ao encontro dos anseios do movimento docente por valorização. Para estes autores, a competência se constrói individualmente ao longo do trabalho.

Para concluir este capítulo, destaca-se alguns aspectos: a execução dos planos e das tendências de formação de professores, bem como de todas as políticas educacionais que dependem fundamentalmente dos financiadores externos; a formação inicial trouxe um impacto bastante positivo, e, atualmente, não há nenhum sujeito que vai à sala de aulas sem formação. A formação continuada melhorou significativamente ao nível de competência técnica dos professores e o seu desenvolvimento profissional, embora não tenha alcançado a todos. Em relação às capacitações de professores em metodologia de ensino, não há relatórios ou estudos que evidenciam sua permanente realização nas escolas da educação básica.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar as tendências para a formação de professores de educação básica em Moçambique à luz dos Planos Estratégicos de Educação vigentes no período entre 1999-2019, no que diz respeito aos avanços alcançados na formação de professores.

Para responder à questão da pesquisa, inicialmente, localizou-se o percurso histórico da educação desde o período colonial, pós-independência e atual, nos documentos normativos moçambicanos, a partir da Constituição da República Popular de Moçambique de 1975, criada após a independência, e das Leis nº 4/83, nº 6/92 e nº 18/2018 do SNE à luz de bases teóricas. Portanto, o foco da análise recaiu sobre a trajetória do planejamento da educação com enfoque específico para a formação de professores da educação básica.

A pesquisa sinaliza que a história da educação e da formação de professores da educação básica em Moçambique passou por várias etapas e vicissitudes, particularmente em relação à formação de professores, que era realizada simultaneamente por diferentes cursos, elementares, básicos e médios no mesmo período de vigência dos planos estratégicos da educação, o que, em algum momento, afetou a qualidade de formação desses professores. Tal fato resultou no crescimento de debates e críticas por diversos seguimentos da sociedade civil, acadêmica e política nos dias atuais.

Na sequência das críticas realizadas devido à qualidade de formação dos professores, a responsabilização pelos maus resultados dos alunos em todas as escolas públicas do país tem ganhado espaço, sem considerar as condições de trabalho que estão sujeitos esses profissionais, a superlotação das turmas, a falta de pagamento de horas extras, etc.

Em relação aos planos estratégicos da educação e às tendências de formação de professores da educação básica, concluímos que esses instrumentos representam uma burocracia do governo no âmbito da planificação da educação. Com base nos objetivos, é notório que cada plano reflete uma continuidade das políticas concebidas, embora haja algumas alterações.

Ao longo da pesquisa, também se constatou que na execução das tarefas planejadas em cada um dos planos, houve inúmeras limitações em decorrência da fraca capacidade de investimento do Estado moçambicano no setor da educação, que

depende do orçamento de doadores internacionais em cerca de 80%. Além disso, os mesmos impõem regras para o uso dos fundos, o que dificulta a implementação das tendências de formação do professor.

No que diz respeito ao planejamento educacional e à formação de professores da educação básica em Moçambique, apesar das dificuldades ora mencionadas, a formação inicial sempre foi realizada todos anos e trouxe um impacto bastante significativo ao garantir que, atualmente, todos os professores contratados para o professorado tenham a formação pedagógica, o que representa um dos grandes avanços.

A formação continuada e em exercício para a titulação acadêmica e profissional do nível elementar para básico e do básico para o médio melhorou significativamente a competência técnica dos professores e seu desenvolvimento profissional. No entanto, devido às mesmas razões de insuficiência orçamentária, nem sempre alcançou o planejado e, conseqüentemente, alguns professores aposentaram-se com níveis iniciais de formação.

Sobre a formação de gestores escolares e formação de formadores como tendências do atual plano, no desenvolvimento da nossa pesquisa, não encontramos em nenhum estudo ou documento normativo os projetos específicos ou estratégias para a sua implementação.

Uma visão global sobre as tendências de formação de professores remete-nos a concluir que o sistema educativo em Moçambique está sujeito a permanentes avanços e recuos, em todos os subsistemas, pois o funcionamento das escolas moçambicanas depende, em grande parte, da ajuda externa, principalmente do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Nesse contexto, os programas curriculares de formação de professores, em algum momento, desvirtuam-se das tendências de formação predefinidas de acordo com a realidade moçambicana, e o que se aplica é aquilo que os doadores decidem. Isto denota-se a partir dos vários cursos de formação de professores que Moçambique implantou e implementou ao longo desses anos de sua história como nação. Porém, apesar da imposição desses organismos nas políticas educacionais, há de se reconhecer seu papel no financiamento e desenvolvimento da educação moçambicana.

Num outro ângulo de análise conclusiva, a Política Nacional da Educação, em consonância com os Planos Estratégicos da Educação no capítulo de formação inicial,

continuada e em serviço mostra uma tendência de avanços e recuos.

Ainda nesta nota conclusiva, o estudo aponta que, na sequência da deficiência da qualidade de formação inicial, o então MEC, na tentativa de melhorar o problema, adotou a estratégia ou a política de formação continuada e em serviço via EaD, e consideramos um ganho na medida em que permitiu a qualificação e desenvolvimento profissional da classe.

Importa referir que, na atualidade, como mostra o estudo, os grandes desafios na formação de professores em Moçambique são assegurar uma formação inicial sólida e de qualidade centrada na prática docente no contexto de sala de aula; criar condições de infraestrutura de aprendizagem dos formandos; potenciar os futuros professores com conhecimentos de uso das Tecnologia de Informação e Comunicação e incuti-los a prática de pesquisa em metodologias de ensino; formar professores que atendam a diversidade cultural, linguística e física dos alunos dentro da sala de aula; formar professores autônomos e reflexivos e não apegados ao tecnicismo pré-elaborado, ou seja, que não use apenas os materiais oferecido pelas escolas sob orientação central, provincial e distrital.

Por fim, durante a pesquisa, tivemos inúmeras dificuldades na elaboração deste trabalho devido à insuficiência e/ou falta de material, o que acarretou na alteração do tema e do objeto de estudo duas vezes. Por exemplo, os planos estratégicos apontam o percentual de execução de uma determinada política e/ou tendência de formação de professor, todavia, não apresentam o universo, ou seja, o número pelo qual se reflete esses dados estatísticos.

Mesmo assim, os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que destacamos alguns avanços e retrocessos das tendências de formação de professores em Moçambique de acordo com os contextos e fatores que contribuíram para ambos os casos.

## REFERÊNCIAS

AGIBO J. M. **Formação de Professores para o Ensino Básico em Moçambique: Análise do Modelo de Formação 10<sup>a</sup> + 1 ano.** Caso dos Institutos de Formação de Professores da Província de Nampula (2007-2016), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

ASSANE, A. I.; AGIBO, M. L. L. C. **Política Educacional em Moçambique.** Ponta Grossa: Ed. UEPA, 2023.

AMARO, G. Indicadores das aprendizagens dos alunos: criação e impacto nas Políticas de Avaliação dos Sistemas Educativos. **Revista Inovação**, v. 1, n. 2-3, p. 315-325, 1997.

ASSANE, A. I. **Práticas Curriculares no Ensino Básico:** Tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada de professores da disciplina de Ofícios em Moçambique. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

BALDAN, M.; Da CUNHA, E. V. R. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 51-71, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822020000300051&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822020000300051&script=sci_arttext) 2020. Acesso em: 24 set. 2023.

BASSI, M.; MEDINA, O.; NHAMPOSSA, L. **Education service delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey.** World Bank: Washington, 2019.

BAVO, N. A. C.; COELHO, O. A educação de populações indígenas em Moçambique: do Período Colonial ao início da Era Pós-Independência. **Revista Brasileira de História e Educação**, v. 22, e219, 2022.

BAZO, M. **Transformational Leadership in Mozambican Primary Schools.** Tese (Doutorado em Educação) – University of Twente, Enschede, 2011.

BENE, L. E. **Política de Formação de Professores para a Educação Básica em Moçambique e no Brasil:** contornos e proximidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

BERNARDO, M. **Amaro, Combater em Moçambique:** Guerra e Descolonização 1964-1975. Lisboa: Livros e Revistas, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em Educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDE, M. O financiamento da educação em Moçambique e seus desafios. **Educação & Realidade**, v. 22, e119894, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236119894vs01>.

BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 10(, n. 23, p. 165-174, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6676>.

CAPELA, J. **O imposto de palhota e a introdução do modo de produção capitalista nas colónias**: as ideias coloniais de Marcelo Caetano: legislação do trabalho nas colónias nos anos 60. Porto: Edições Afrontamento, 1977.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E.; BERTHOUD, G. **A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes 2008.

CHAMBAL, L. A. **A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique**: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1999- 2006). Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHAMBAL, L. A. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, História Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

COUTO, M. G. **A Educação Pré-Escolar em Moçambique**: a contribuição dos atores não-estatais na implementação de uma educação pré-escolar eficaz e sustentável – um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Estudos de Desenvolvimento) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2020.

DA SILVA, D. B. M. Educação especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 96-112, 2019.

DE MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 132-140, 1999.

DE OLIVEIRA, F. A. A avaliação educacional em Moçambique. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Maputo, v. 1, n. 3, p. 45-52, 2012.

DESSLER, G. **Administração de recursos humanos**. 2. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, [s./], v. 22, n. 40, p.145-154, 2013.

DOMINGOS, A. B. A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 227-251, 2015.

DONACIANO, B. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no modelo 10<sup>a</sup>+1+1 (estudo de caso na Província de Tete).** 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERNANDES, F. S. Planejamento educacional: uma abordagem histórica. **Revista de Educação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 29-34, 2014.

FERRAÇO, C. E. **Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas.** In: FERRAÇO, C. E. (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.* 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANCISCO, J. A. **A Massificação do Ensino em Moçambique sob a égide da internacionalização das políticas internacionais: Implicações para a prática escolar.** 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 25, n. 57, p. 23-36, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 3, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/download/61499/32594/273830>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLIAS, M. **Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente.** Maputo: Editora Escolar, 1993.

GOMÉZ, M. B. **Educação moçambicana, História de um Processo: 1962-1984.** Maputo: Livraria Universitária, 1999.

GONZAGA, K. V. P. **Curso de Pegagogia em EaD do Programa UAB-Moçambique no Contexto de uma Cooperação Sul-Sul**: Pressupostos para a Construção do Currículo de Formação. 2017. 453 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GUILICHE, P. M. **Implicações políticas da cooperação internacional para o desenvolvimento no campo da educação superior em Moçambique: análise do papel do Banco Mundial (1993-2018)**. 2021. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

HEDGES, D.; MACHILI, C.; SAÚTE, A. R. **Escola de habilitação de professores indígenas José Cabral, Manhiça–Alvor**: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926 - 1974). Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1995.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. *In*: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (org). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOLANDA, F. H. de O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2009.  
[http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas\\_e\\_laurinete.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf). Acesso em: 01 out. 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INDE/MINED – Moçambique. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo, 2003.

INE. Instituto Nacional de Estatística Moçambique. **Censo populacional e habitacional – 2017**. Maputo, 2017.

INTANQUÊ, S. T. **História da educação em Moçambique**. 2016. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.

JALBUT, M. V. Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 1, n. 1, p. 66-85, 2011.

RUPIA JÚNIOR, B. **Trabalho docente no ensino básico em Moçambique**: uma análise de suas condições, São Paulo, 2012. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, 2012.

LANGA, E. M. **Desafios da formação dos professores em Moçambique**. In: COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, 2019.

LANGA, B. O. A formação de professores para o ensino primário em Moçambique. **Revista Educere et Educare**, v. 18, n. 46, p. 94-102, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i46.30786.

LEITE, L. F. **Discurso de abertura da Escola Normal Primária de Lisboa**. Boletim Geral de Instrução Pública, nº 13 de 30 de Abril de 1862.

LIBANEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LOBO; M. F.; NHÉZE, I. C. **Qualidade de ensino no ensino primário**. Maputo: 2008.

LOMBARDI, J. C. A educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In: ORSO, P. J.; LERNER, F; BARSOTTI, P. (org.). **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**. São Paulo: Ícone Editora, 2004.

LOPES, A. S. **Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique**. 2017. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LUIS, A. J. **Políticas do Banco Mundial para a educação básica moçambicana – 1985-2000**. 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MABOTE, J. A. **Manual de supervisão pedagógica**. Maputo: Editora DNEB/INDE, 2004.

MACATANE, I. S. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MACHEL, S. **Estudemos e façamos dos nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo**. Departamento do trabalho ideológico da FRELIMO. Maputo, 1977.

MACHEL, S. Departamento de Educação e Cultura – DEC. **Educar o homem para vencer a guerra criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria**. (Mensagem do Camarada Samora Machel, Presidente da Frelimo, à 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura –) Coleção Estudos e Orientações, n. 2, 1973.

MALOA, J. M. O lugar do marxismo em Moçambique: 1975-1994. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 122, p. 129-134, 2011.

MANHIÇA, C. A. **As Políticas e as competências para educação inclusiva: o caso dos formadores dos Institutos de Magistério Primário**. 2005. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Adultos) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2005.

MANNHEIM, K. **Libertad, poder y planificación democratica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1953.

MARSCHALL, A. **Principles of economics**. 8. ed. London: MacMillan and Co., 1890.

MATIAS, A. **A escola moçambicana e as condições sociais do aluno**. 2021. [https://www.facebook.com/UPFCLCApage/posts/a-escola-mo%C3%A7ambicana-e-as-condi%C3%A7%C3%B5es-sociais-do-alunopor-agostinho-matias-goenhar/3735764619851411/?locale=zh\\_HK](https://www.facebook.com/UPFCLCApage/posts/a-escola-mo%C3%A7ambicana-e-as-condi%C3%A7%C3%B5es-sociais-do-alunopor-agostinho-matias-goenhar/3735764619851411/?locale=zh_HK) 2021. Acesso em: 23 jul. 2022.

MAUÉS, O. As políticas de formação e a pedagogia das competências. **27ª Reunião Anual da Anped**, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t0516.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MELCHIOR, J. C. de A. **Financiamento da educação: subsídios à Constituinte**. **Revista Financiamento da Educação**, v. 1, n. 1, p. 67-78, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/download/20054/11637/72818>. Acesso em: 13 maio 2023.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2010.

MINEDH. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique**. MINEDH: Maputo, 2017.

MINEDH/UNESCO-MOÇAMBIQUE. **Revisão de Políticas Educacionais Moçambique**. Maputo, 2019.

MINED-MOÇAMBIQUE. **Estratégia para Formação de Professores 2004 – 2015 Proposta de Políticas**. Maputo 2004.

MOÇAMBIQUE - MEC. **Diploma Ministerial n ° 43/2004 de 25 de fevereiro**. Boletim da República, I Série, Maputo, 20004.

MOÇAMBIQUE – MEC. Assembleia da República. **Lei 6/92 de 6 de Maio**. Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo, 1992.

MOÇAMBIQUE – MEC. **Constituição da República de 1990**. Maputo, 1990.

MOÇAMBIQUE – MEC. Assembleia da República. **Lei 18/2018 de 28 de Dezembro.** Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE – MEC. **Balanço do plano económico e social de 2012.** Maputo, 2013.

MOÇAMBIQUE – MEC. **Constituição da República de 1975.** Maputo, 1975.

MOÇAMBIQUE – MEC. **Decreto nº 35, de 7 de julho de 2009.** Aprova o Regulamento do Ensino à Distância. Boletim da República, Maputo, 7 jul. 2009. [I série, n. 26].

MOÇAMBIQUE – MEC. **Decreto nº 8, de 3 de maio de 2011.** Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto de Educação Aberta e à Distância. Boletim da República, Maputo, 22 maio de 2014. [I série, n. 41].

MOÇAMBIQUE – MEC. **Diploma Ministerial n. 49/2006:** Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação a Distância. Boletim da República, 16 set. 2006. [I série, n. 111].

MOÇAMBIQUE – MEC. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015.** Maputo: MINEDH, 2017.

MOÇAMBIQUE – MEC. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação (Resolução n.8/95).** Boletim da República, 22 ago. 1995. [I série, n. 41].

MOÇAMBIQUE – MEC. **Plano Curricular do Ensino Básico,** Maputo: Ministério da Educação – INDE, 2003.

MOÇAMBIQUE – MEC. **Plano Curricular. Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos.** Maputo: Ministério da Educação - INDE, 2019.

MOÇAMBIQUE – MEC. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 1999-2003.** Maputo, 1998

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011,** Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11.** Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação 2020-2029.** Maputo, 2020.

MOMADE, S. O. Traços de inovação do sistema nacional da educação em Moçambique: diferenças e semelhanças das leis 4/83, 6/92 e 18/2018. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 26, n. 3, 2022. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43554/1/PEC%20Dezembro%202022%20Especial%204%C2%BA%20CIPEC-252-267.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MOMBASSA, A. Z. B. **A utilização das tecnologias de ensino à distância na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MUGIME, S. M.; MAHALAMBE, F. M.; COSSA, J.; LEITE, C. Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 149, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4250>

NACUO, P. **Boroma**: homenagem a todos os professores. 2. ed. Maputo: Publicações Notícias, 2008.

NEELEMAN, W.; NHAVOTO, A. Educação a distância em Moçambique. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 2, p. 1-8, 2003. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2003\\_Educacao\\_Distancia\\_Mocambique\\_Wim\\_Neeleman\\_Arnaldo\\_Nhavoto.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Educacao_Distancia_Mocambique_Wim_Neeleman_Arnaldo_Nhavoto.pdf). Acesso em: 03 ago. 2023.

NEVES, C. As organizações internacionais e a avaliação dos sistemas de educação e formação: análise crítica e comparativa. **Revista Europeia de Formação Profissional**, v. 1, n. 45, p. 39-48, 2008. Disponível em: [https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/533/45\\_pt\\_Neves.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_pt_Neves.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.

NGOENHA, S. E.; CASTIANO, J. P. **Manifesto da terceira via – Ponto um, 2019**. Disponível em: <https://anchor.fm/severino-ngoenha/episodes/Manifesto-da-terceira-via-ponto-1-e3s1c0>. Acesso em: 28 jul. 2022.

NHAPUALA, G. A. **Formação psicológica inicial de professores**: atenção à educação inclusiva em Moçambique. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

NHAVOTO, A.; BUENDIA, M.; BAZO, M. **Direção e gestão de escolas**: promovendo processos de mudança e formação de direções de escolas. Maputo, 2009.

NICAQUELA, W. P.; ASSANE, A. I. A formação de professores primários em Moçambique: qual modelo a adotar? **Argumentos – Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, Montes Claros, v. 18, n. 1, p. 23-34, 2021. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos>. Acesso em: 04 mar. 2023.

NIQUICE, A. F. **Formação de professores primários**: construção do currículo. Maputo: Texto Editor, 2005.

NIVAGARA, D. A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique, **EDUCAmazônia**, Manaus, v. 11, n. 2, p. 23–39, 2013.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condição do trabalho docente: uma análise a partir das demandas dos trabalhadores. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. (org.). **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo, Cortez, 2010.

PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, n. 1, p. 59–77, 2002.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, L. **Análise da influência da liderança escolar no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem: o caso da escola primária completa Av. das FPLM**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2019.

PRYJMA, M. F.; WINKELE, M. S. B. **Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos**. São Paulo: Autêntica Editora, 2014.

ROBATE, S. A. **Currículo de Formação de Professores Primários na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: Um repensar de seus fundamentos teóricos**. Piracicaba, São Paulo. 2006.

RODRIGUES, Â. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades formativas na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROIA, C. Articulação/desarticulação entre as políticas e os planos estratégicos da Educação em Moçambique. **ABE África – Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos**, v. 7, n. 7, p. 1–15, 2022.

SANTOS, F. V. dos. **Expansão portuguesa: Moçambique**. Brasília: Arquivo Nacional, 2017. Disponível em:

[http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3053&Itemid=327](http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3053&Itemid=327). Acesso em: 30 jun. 2023.

SAVIANI, D. A relação entre educação e desenvolvimento econômico no capitalismo: elementos para um debate. debates & polêmicas. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 23-34, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016149345>

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, C. F. da; RUMBANE, S. J. R. Estado, sistema educativo e gestão escolar em Moçambique. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 14, n. esp., p. 560–582, 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp560582>.

SILVA, A. A de F.; ROCHA, J. G. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. **Olhares e Trilhas**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 1143-1155, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.3.61499>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/61499>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: SOARES, M. C. C. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TAIMO, J. U. **Ensino superior em Moçambique**: história, política e gestão. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria de docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO/MOÇAMBIQUE. **Exame nacional 2015 da Educação para Todos**: Moçambique. Maputo, 2015.

UNICEF-MOZAMBIQUE. **Situação do sector da educação em Moçambique**. Maputo, 2017.

VEIGA, I. P. A.; DOS SANTOS, J. S. **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

VOLPE, R. A.; LORUSSO, C. B. **A importância do treinamento para o**

**desenvolvimento do trabalho.** 2015. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Faculdade Nossa Senhora Aparecida, Aparecida de Goiânia, 2015.

WORLD BANK. **Poverty and shared prosperity 2018:** Piecing together the poverty puzzle. Washington, DC: World Bank, 2018a.

WORLD BANK. **Strong but not broadly shared growth.** Mozambique - poverty assessment. April 2018. Poverty and Equity Global Practice. World Bank Group. Africa Region, 2018b.

ZAMPARONI, V. As ‘escravas perpétuas’ & o ‘ensino prático’: raça, gênero e educação no Moçambique Colonial, 1910-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 3, p. 459–482, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.  
<https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>  
 Acesso em 09.11.2023.

ZIMBICO, O. J.; COSSA, J. de I. N. Influência do apoio dos pais e encarregados de educação no desempenho escolar dos educandos em Moçambique. **Educação em Revista**, v. 19, n. 1, p. 175-186, 2018. Disponível em:  
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/citationstylelanguage/get/apa?submissionId=7908&publicationId=8551>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ZIMBICO, O. J. **Morre a Tribo e nasce a Nação? Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique.** 2016. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ZUCULA, A. F. Qualidade da educação em Moçambique: Uma análise a partir dos indicadores educacionais. **ABATIRÁ - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n. 3, p. 1–524, 2021.