



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
FILOSOFIA EM MOÇAMBIQUE: HISTÓRIA,  
CONTEXTOS E DESAFIOS.**

**ALEXANDRE ÁLVARO OLIVEIRA**

FLORIANÓPOLIS/SC

Maio, 19 de Maio de 2020

Alexandre Álvaro Oliveira

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
FILOSOFIA EM MOÇAMBIQUE: HISTÓRIA,  
CONTEXTOS E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Doutor Celso João Carminati

FLORIANÓPOLIS/SC

Maio, 19 de Maio de 2020

### Ficha catalográfica

Oliveira, Alexandre Alvaro  
Formação Inicial de Professores de Filosofia em  
Moçambique: Contextos e Desafios / Alexandre Alvaro  
Oliveira. 2020.

104 f. Il. Color, 31 cm.

Orientador: Celso João Carminati

Bibliografia: p. 92 - 102

Tese (doutorado em educação) - Universidade do  
Estado de Santa Catarina – UDESC.

1. Formação de professores 2. Filosofia 3.  
Moçambique. 4. Políticas públicas. 5. Enfoques.

I. Carminati, Celso João. II. Universidade do Estado de  
Santa Catarina. III. Título

Alexandre Álvaro Oliveira

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA EM  
MOÇAMBIQUE: CONTEXTOS E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Florianópolis, 19 de Maio de 2020

Alexandre Álvaro Oliveira


FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA EM  
MOÇAMBIQUE: HISTÓRIA, CONTEXTOS E DESAFIOS

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutor em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 19 de maio de 2020.

Banca Examinadora:

Presidente/a:

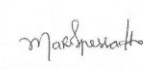
  
Prof. Dr. Celso João Carminati  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

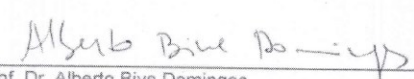
Assinado de forma digital por Juares da Silva Thiesen:43746829968  
Dados: 2020.05.21 11:35:03 -03'00'

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

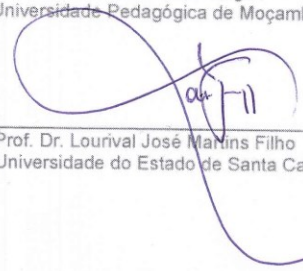
Membro:

  
Prof. Dr. Marizete Bortolanza Spessatto  
Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Membro:

  
Prof. Dr. Alberto Bive Domingos  
Universidade Pedagógica de Moçambique – UPM

Membro:

  
Prof. Dr. Lourival José Martins Filho  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

## Dedicatória

Dedico esta tese:

### **Aos meus pais**

Alvaro Oliveira e Lúdia Impapaha. (in memória)

### **À minha esposa**

Márcia Mateus Luís Pascoal.

### **Aos meus filhos**

Jovito Alexandre Alvaro, Ntxapela Alexandre,  
Agnes Vilela Alexandre e Npapaha Alexandre

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço ao professor Moraes, ex-diretor da Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane, por tornar realidade o meu projeto de estudos na diáspora.

Agradeço ao professor Celso João Carminati pela orientação e acompanhamento na produção desta tese.

Agradeço aos colegas do curso pela colaboração durante as aulas e trabalhos de pesquisa.

Agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente, ajudaram a tornar realidade esta pesquisa apesar do vale de lágrimas trilhados nestes quatro anos.

À Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Ministério da Educação do Brasil, pela concessão de bolsa de estudos durante do Doutorado.

## **Epígrafe**

O sistema educacional deve preparar nossos jovens para desempenhar um papel dinâmico e construtivo no desenvolvimento de uma sociedade na qual os membros compartilhem imparcialmente a boa ou má sorte do grupo e em que o progresso seja medido em termos de bem-estar humano e não em construções, carros ou outras coisas semelhantes, sejam elas de domínio público ou privado.

A educação fornecida deveria, portanto, estimular em cada cidadão o desenvolvimento de três aspectos: uma mente inquiridora, uma habilidade de aprender a partir do que os outros fazem [...] e uma confiança básica em sua própria posição como membro livre e igual da sociedade [...].

Que nossos alunos sejam instruídos para serem membros e empregados de um futuro justo e igualitário ao qual este país aspira.

Desejaria acender uma vela e colocá-la no cume do monte Kilimanjaro para que ilumine além das nossas fronteiras, dando esperança aos que estão desesperados, despertando amor onde há ódio, e dignidade onde antes só havia humilhação.

(Julius Kambarage Nyerere 1922 – 1999)  
Primeiro presidente da República da Tanzânia



## **LISTA QUADRO**

Quadro 1. Princípios Gerais do SNE, alterações da lei 4/83 para a  
Lei 6/92

## LISTA DE SIGLAS

BM	Banco mundial
CFP	Centro de Formação de Professores Primários
CPLP	Comunidade de países de língua portuguesa
CAS	Assistence Strategiegy
EP	Escola Primária
EP1	Escola Primária do Primeiro Grau
EP2	Escola Primária do segundo Grau
EPC	Escola Primária Completa
ESCOG	Escola superior de contabilidade e gestão
ESG	Ensino Secundário Geral
ESG1	Ensino Secundário do Primeiro Ciclo
ESG2	Ensino Secundário do Segundo Ciclo
ESTEC	Escola superior técnica
EUA	Estados Unidos da América
FACEP	Faculdade de ciências de educação e psicológica
FAED	Faculdade de Educação
FCLCA	Faculdade de ciências da linguagem, comunicação e artes
FCSF	Faculdade de ciências sociais e filosóficas
FCTA	Faculdade de ciências de terra e do ambiente
FEFD	Faculdade de educação física e desportos
FMI	Fundo monetário internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana (em inglês: Human Immunodeficiency Vírus)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PARPA	Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEC/PG	Programa de estudante convenio de pós-graduação

RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
SADC	Comunidade para o desenvolvimento da África Austral
SNE	Sistema Nacional de Educação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês: Unit Nations Children's Fund)
UPM	Universidade Pedagógica de Moçambique
UPQ	Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane
UniMaputo	Universidade Maputo
UniSave	Universidade Save
UniPungue	Universidade Pungue
UniLicungo	Universidade Licungo
UniRovuma	Universidade Rovuma
ISPU	Instituto Superior Politécnico Universitário
IFP	Instituto de Formação de Professores
ISCED	Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
ISP	Instituto superior pedagógico



## RESUMO

A Formação Inicial de Professores de Filosofia em Moçambique: História, Contextos e Desafios é o tema desta pesquisa. O objetivo geral é analisar os fundamentos da formação inicial dos professores de filosofia na Universidade Pedagógica de Moçambique. Para a concretização do objetivo geral, procuramos compreender as políticas dos organismos internacionais, regionais e nacionais para a formação inicial de professores de filosofia; Analisar as teorias sobre a formação dos professores; contextualizar historicamente o percurso da formação inicial dos professores de Filosofia e analisar as percepções dos professores do curso de licenciatura em ensino de filosofia sobre os desafios da formação inicial de professores de Filosofia. Para o desenvolvimento do estudo, recorreremos à pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e de análise documental; a coleta de dados foi feita por meio de questionário dirigido aos professores do curso de licenciatura em ensino de filosofia da Universidade pedagógica delegação de Quelimane. Duas hipóteses sustentam este trabalho: a primeira é a de que a formação inicial de professores de Filosofia se fundamenta em políticas públicas regionais (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral - SADC) e internacionais (Banco Mundial – BM, e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco). A segunda hipótese é de que o currículo do curso de licenciatura em ensino de Filosofia é resultado das demandas hegemônicas do neoliberalismo e da globalização. A tese é de que as políticas públicas da educação do país resultam de influências internacionais, regional e nacional. Tendo em conta com a tese, urge a necessidade de questionar quais são os fundamentos da formação inicial dos professores de filosofia. Os conceitos que ancoram a nossa tese são o de formação (DONACIANO, 2006); e de formação de professores (BARROS; NÓBREGA, 2016). Considera-se que o trabalho poderá contribuir no leque das pesquisas no campo da formação inicial dos professores em Moçambique.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Filosofia. Moçambique. Políticas públicas. Enfoques.

## **ABSTRACT**

The subject of this research is the Initial Teacher Training for Philosophy Teachers in Mozambique: Contexts and Challenges. The general objective is to analyze the fundamentals of the initial teacher training of philosophy teachers at Universidade Pedagógica de Moçambique (Pedagogical University). In order to achieve the general objective, we seek to understand the policies of international, regional and national organizations for the initial philosophy teacher training; to analyze theories about teacher training; to historically contextualize the path of the Initial Teacher Training for Philosophy Teachers and to analyze the perceptions of the undergraduate courses teachers in philosophy teaching as to the challenges of the initial teacher training for Philosophy teachers.

For the development of the study, we used qualitative desk research, including documentary analysis; data collection was carried out by means of a questionnaire addressed to lecturers of the philosophy undergraduate course, teaching at the Pedagogical University, Quelimane Branch. Two hypotheses support this work: the first is that the initial Philosophy teacher training is based on regional (Community for the Development of Southern Africa - SADC) and international (World Bank, and United Nations Organization for Education, Science and Culture - Unesco) public policies. The second hypothesis is that the curriculum of the Philosophy teaching course is the result of the hegemonic demands of neoliberalism and globalization. The thesis is that the country's public education policies result from international, regional and national influences. Bearing in mind the thesis, there is an urgent need to question what are the fundamentals of the initial training of philosophy teachers. The concepts that anchor our thesis are those of training (DONACIANO, 2006); and teacher training (BARROS; NÓBREGA, 2016). It is considered that the work may contribute to the series of research in the field of initial teacher training in Mozambique.

**Keywords:** Teacher training. Philosophy. Mozambique. Public policy. Approaches.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>27</b>
<b>1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>27</b>
1.1 As Fases de Formação Inicial de Professores .....	31
a) Fase transitória de formação inicial de professores .....	32
b) Fase de consolidação para a formação inicial de professores .....	33
c) Fase de reforma para a formação inicial de professores.....	33
d) Fase liberal para a formação inicial de professores .....	34
1.2 Instituições que Formam Professores em Moçambique .....	36
a) Professores para o ensino primário do primeiro grau .....	36
b) Professores para o ensino primário do segundo grau .....	37
c) Professores para o ensino secundário geral do 1º e 2º ciclos.....	37
1.3 Modelos de formação Inicial de professores em Moçambique .....	38
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>40</b>
<b>2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>40</b>
a) O Banco Mundial e a formação de professores .....	41
b) A Unesco e a formação de professores .....	43
c) A comunidade para o desenvolvimento da África Austral (SADC) e a formação de professores .....	47
2.1 Política Nacional Para a Formação Inicial de Professores no Ensino Secundário Geral (ESG) .....	48
2.1.1 Alterações da Lei n. 4/83 para a Lei n. 6/92 .....	49
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>56</b>
<b>3. DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>56</b>
3.1 Diferentes Enfoques e Distribuição do Campo.....	56
a) Enfoque técnico .....	57
b) Enfoque prático .....	61
c) Enfoque acadêmico.....	64
3.2 Tendências Contemporâneas na Formação Inicial de Professores.....	66
a) Formação para professores crítico-reflexivos.....	67
b) Formação para professores pesquisadores .....	69
c) Formação de professores para as competências.....	71

<b>CAPITULO IV</b> .....	74
<b>4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA</b> .....	74
4. 1 Formação inicial de professores de filosofia na UPM .....	74
a) O Curso de licenciatura em ensino de Filosofia .....	79
b) Objetivos do curso .....	81
c) Organização curricular .....	82
4.2 Componentes de Formação Curricular do Curso de Licenciatura em Filosofia na UPM .....	83
a - Componente da formação específica.....	83
b - Componente da formação geral.....	84
c - Componente da formação educacional .....	84
4.3 Carga Horária do Curso .....	85
4.4 Desafios da Formação Inicial de Professores de Filosofia UPM .....	86
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	97
 <b>Anexos</b> .....	109
Anexo I. Acordo de mobilidade acadêmica ,.....	110
Anexo II. Questionário.....	111



## INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no âmbito do convênio existente entre a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). O objeto da pesquisa é a formação inicial de professores de Filosofia em Moçambique – este objeto tem relação com a minha vida profissional enquanto docente do curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia na UPM, instituição responsável pela formação de professores de todos os subsistemas de educação do país.

A escolha do objeto está ligada não só à minha vida profissional, mas também à linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (doutorado) da Universidade do Estado de Santa Catarina, da qual faço parte.

A opção pelo local da pesquisa se deve ao fato de eu ser moçambicano e entender que um estudo sobre a formação inicial de professores de Filosofia, numa perspectiva histórica, poderá contribuir para uma visão mais ampla sobre o sistema de formação inicial de professores desta área de ensino em Moçambique. No período de (1997-2015) o país consolidou as políticas neoliberais, com o consequente programa de ajuste estrutural imposto ao país e foi o momento em que foi reintroduzido e consolidado o curso de licenciatura em ensino de filosofia na UPM.

A pesquisa partiu de hipóteses segundo as quais a formação inicial de professores de Filosofia se fundamenta em políticas públicas regionais (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral - SADC) e internacionais (Banco Mundial – BM, e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco), e o currículo do curso de licenciatura em ensino de Filosofia é resultado das demandas hegemônicas do neoliberalismo e da globalização. Os actores, neste caso específico os moçambicanos contrapõem estas imposições, recomendando essas políticas devem ser adotadas e adequadas a realidade social, cultural e política nacional.

Antes de entrarmos no tema, é preciso apresentarmos, mesmo que de forma breve, o cenário nacional no qual a proposta se situa, incluindo nele a

localização geográfica e as condições de escolarização da população moçambicana.

Moçambique, país em que se desenvolve esta pesquisa, "localiza-se na costa oriental da África Austral, tendo como limites: a norte, a Tanzânia; a noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a oeste, o Zimbábue, a África do Sul e a Suazilândia; a sul, a África do Sul; a leste, o Oceano Índico" (PORTAL DO GOVERNO MOÇAMBICANO)<sup>1</sup>.

O processo de colonização do país pelos portugueses teve início no final do século XV, quando ocorreu uma penetração mercantil, principalmente, pela demanda de ouro, destinado à aquisição das especiarias asiáticas<sup>2</sup>. Após a luta armada, para acabar com o domínio português, que já durava quatro séculos, o país tornou-se independente em 1975. Apenas dois anos após a independência, a população se viu em meio a uma guerra civil (guerra de sabotagem), que durou de 1977 a 1992, movida pela Resistência Nacional Moçambicana - Renamo<sup>3</sup> contra o governo socialista da Frente de Libertação de Moçambique - Frelimo<sup>4</sup>. Em 1994, o país realizou suas primeiras eleições multipartidárias, situação política que se mantém até hoje.

A população de Moçambique, de acordo com o IV Censo Geral da População e Habitação de 2017<sup>5</sup>, é de 27.909.798, sendo 13.348.446 homens e 14.561.352 mulheres.

A existência de número elevado de mulheres em Moçambique se levanta desafios no sentido de mais inclusão de mulheres na formação inicial de professores de filosofia e na educação em geral.

Na província da Zambézia, onde se realizou esta pesquisa, a população é de 5.110.787 habitantes, com uma densidade populacional de 48.7 hab./km<sup>2</sup>. Em relação à economia e, conseqüentemente, às condições materiais de vida da população, Moçambique herdou uma estrutura econômica

---

<sup>1</sup>PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2017.

Disponível em: <http://www.sitesdemocambique.com/estado/portal-do-governo-de-mocambique/272>.

<sup>2</sup>PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2017. Disponível

em: <http://www.sitesdemocambique.com/estado/portal-do-governo-de-mocambique/272>.

<sup>3</sup>O movimento rebelde Resistência Nacional Moçambicana (Renamo) lutava contra o regime socialista e a favor da democracia em Moçambique. Atualmente, é um partido político de oposição, com acento na Assembleia da República.

<sup>4</sup>O movimento Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), que lutou contra a colonização portuguesa, é o partido político que está no poder atualmente.

<sup>5</sup>PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2017. Disponível

em: <http://www.sitesdemocambique.com/estado/portal-do-governo-de-mocambique/272>.

colonial, marcada pela assimetria entre o Norte e o Sul e entre o campo e a cidade. O Sul é mais desenvolvido que o Norte e a cidade, mais desenvolvida que o campo. No portal do governo, a avaliação é de que “a ausência de uma integração econômica e a opressão extrema da mão de obra constituíam as características mais dominantes dessa assimetria”<sup>6</sup>. Desta forma, grande parte da população moçambicana enfrenta dificuldades de sobrevivência em uma situação de pobreza absoluta, como mostram os dados do Relatório de Desenvolvimento Humano (2001), apresentado no documento Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009–2015:

Apesar dos progressos alcançados após a assinatura do Acordo Geral de Paz em 1992, o país continua a ser afetado pela pobreza que, segundo os dados do PARPA, atinge parte considerável da população, com destaque para as zonas rurais. Em 1997, estimava-se que 62% da população urbana e 71% da população rural eram assolados pelos efeitos da pobreza absoluta. O relatório do Desenvolvimento Humano de 2001 colocava Moçambique como o sexto país com menor Índice de Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2009, p. 6).

Essas condições colocam o país bem longe do topo da lista no Índice da Democracia da *Intelligence Unit da Economist*<sup>7</sup>. Entretanto:

Os critérios são discutíveis e este índice é apenas uma ferramenta, entre muitas, para olhar o mundo. Avalia os processos eleitorais e o pluralismo; o funcionamento dos governos; a participação política; a cultura política, e as liberdades cívicas — com tudo o que isso tem de subjetivo. [...] Cabo Verde, o menino bonito da CPLP nos índices internacionais, está um degrau acima da França (é 23º). E Portugal (28º) entra no grande grupo das “*flawed democracy*” (democracia com falhas), tal como os EUA, e não no pequeno clube dos que têm uma “*full democracy*” (são 19). Abaixo destes estão os “regimes híbridos” e os “regimes autoritários” — são 91. É aqui que está Moçambique, quase pousado na linha que separa o amarelo do vermelho. [...] Neste caso, não surpreende. Moçambique é um país em stand-by, onde os esquadrões da morte fazem parte do dia-a-dia e os políticos temem pela sua vida (REIS, 2017, p. 1).

Apesar desse cenário, dados oficiais apontam para uma leve melhoria na situação da pobreza, relacionada ao desenvolvimento econômico observado nos últimos anos. Em 2003, de acordo com o Inquérito Demográfico de Saúde, 54% da população moçambicana vivia abaixo da linha da pobreza (MOÇAMBIQUE, 2009).

<sup>6</sup>PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2017. Disponível em:

<http://www.sitesdemocambique.com/estado/portal-do-governo-de-mocambique/272>.

<sup>7</sup> Índice compilado pela revista *The Economist*, do Reino Unido, para examinar o estado da democracia em 167 países.

Quanto ao acesso à escolarização, os números também não são muito animadores. "Após a Independência Nacional, em 1975, o nível de analfabetismo era de 93%" (MAZULA, 2018, p.78). Assim, tendo em vista acelerar os níveis de formação da população moçambicana, o governo decidiu nacionalizar o ensino. A Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983<sup>8</sup>, instituiu o Sistema Nacional de Educação - SNE. A partir dele, ficou determinada a escolarização obrigatória e gratuita do ensino primário, de 1º a 7º anos de escolaridade. "A institucionalização da escolaridade obrigatória tinha em vista facultar, a todos os cidadãos, a oportunidade de frequentarem o ensino, na perspectiva de aumentar a capacidade do capital humano e reduzir o alto índice de analfabetismo"<sup>9</sup>. Esta medida provocou um impacto imediato, aumentando, de forma acelerada, o número de alunos em todos os níveis de ensino.

Essa lei também "estabeleceu a estruturação do Sistema Nacional de Educação de Moçambique em quatro níveis: primário, secundário, médio e superior" (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 24). O ensino primário público é gratuito e está dividido em dois graus: o ensino primário do 1º grau (EP1), do 1º ao 5º ano de escolaridade, e o ensino primário do 2º grau (EP2), do 6º ao 7º ano de escolaridade. Com a introdução do novo currículo, em 2004, esse ensino foi estruturado em três ciclos de aprendizagem, com a oferta do ensino básico de sete anos de escolaridade: 1º ciclo (do 1º ao 2º ano); 2º ciclo (do 3º ao 5º ano) e 3º ciclo (do 6º ao 7º ano). A idade oficial de ingresso no 1º ano é de seis anos, completados no ano de ingresso.

Ao longo desses movimentos nacionais de ampliação do acesso à escolarização, os programas de alfabetização e as campanhas de escolarização constituíram estratégias de sucesso que levaram ao aumento acentuado do número de efetivos escolares. Essas medidas permitiram reduzir, em todo o país, a taxa de analfabetismo, de 93%, em 1975, para 51,8%, em 2006, fenômeno apurado pelo Censo populacional de 2017 (MOÇAMBIQUE, 2018).

---

<sup>8</sup> MOÇAMBIQUE. Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da Republica, II SÉRIE- Número 12.

<sup>9</sup>PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2017. Disponível em: <http://www.sitesdemocambique.com/estado/porta-do-governo-de-mocambique/272>.

Os investimentos feitos pelo governo na educação também levaram em conta o seu papel no crescimento do país, com a formação de quadros para todos os setores da economia (MOÇAMBIQUE, 2009).

Se, por um lado, a possibilidade de escolarização tem melhorado os indicadores econômicos, por outro, também trouxe benefícios significativos para a vida das famílias moçambicanas. De acordo com os dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, no estudo sobre “A Pobreza na Infância em Moçambique”:

[...] nas famílias moçambicanas, onde o chefe do agregado tem o ensino secundário ou superior concluído, existem menores taxas de desnutrição e mortalidade infantil. De igual forma, as crianças destes agregados familiares são menos propensas à privação de educação. O mesmo estudo mostra ainda que as jovens do sexo feminino com maior escolaridade têm uma tendência a atrasar o início da atividade sexual e a melhorar a prevenção das doenças de transmissão sexual, reduzindo os riscos de contágio pelo HIV em comparação com as jovens menos escolarizadas. Por este motivo, o investimento no ensino secundário é de grande importância no combate aos efeitos da pobreza e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sociedade (PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2017, p. 7).

A estratégia nacional de desenvolvimento (2015–2035) considera como um de seus pilares no combate à pobreza absoluta "a formação orientada para o mercado; instituição e expansão de um ensino profissionalizante [...]"<sup>10</sup>. Portanto, há certo otimismo, segundo o qual, um indivíduo escolarizado e ou formado, principalmente quando tiver concluído o nível médio profissional e/ou formação superior, poderá participar do processo produtivo, combatendo, assim, a pobreza absoluta.

Embora esteja clara a importância do acesso à escola para assegurar os avanços sociais no país, há outro problema a ser superado. A taxa bruta de conclusão da Escola Primária Completa (EPC) – em 2000, a 7ª classe foi de 12% e, em 2005, de 34%. No Ensino Secundário do Primeiro Ciclo (ESG1) e no Ensino Secundário do Segundo Ciclo (ESG2), a situação é ainda mais grave. Conforme a análise dos dados gerais do MEC, no ESG1, as taxas de conclusão ficam em 8,5%, enquanto que no ESG2, elas não alcançam 2% (ficam em 1,9%).

---

<sup>10</sup>PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 2017. Disponível em:  
<http://www.sitesdemocambique.com/estado/porta-do-governo-de-mocambique/272>

Além disso, no ESG1 e no ESG2, cerca de 30% dos alunos são anualmente reprovados. As reprovações constituem um grande desperdício de recursos no sistema de ensino em Moçambique; sua redução constitui uma das prioridades do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

As taxas de reprovação contribuem para o aumento das taxas de desistência, repetição e para a redução das taxas de conclusão do ESG1 e ESG2, condicionando negativamente o desempenho do sistema (MOÇAMBIQUE, 2009).

É neste contexto, que aponta a educação como uma das ações mais importantes para melhorar as condições econômicas e de vida da população moçambicana, que surge a reestruturação curricular da educação no país. Com ela, também se fortalecem os investimentos em formação de professores, foco deste estudo, considerando o que preconiza o documento Estratégias do Ensino Secundário Geral 2009–2015: “O sucesso da implementação do novo currículo dependerá, em grande medida, da formação e contratação de professores, para todas as disciplinas, em quantidade suficiente” (MOÇAMBIQUE, 2009. p. xv).

No entanto, com o crescimento dos efetivos escolares e com a fraca capacidade de formação de professores, professores sem formação apropriada são contratados para lecionar, sobretudo no ESG1 público:

Por esta razão, este nível de ensino tinha, em 2007, cerca de 46,6%, em média, de professores sem formação apropriada. Por província, a situação é mais crítica na Zambézia.<sup>11</sup> Dos professores do ESG1, 70,3% não têm formação adequada, contrariamente ao que acontece na cidade de Maputo, com uma proporção de 17,8%. No ESG2, cerca de 16% dos professores do ensino público não têm formação (MOÇAMBIQUE, 2009, p. 18 e 19).

A formação de professores no país está centrada, sobretudo, na Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). A instituição foi fundada em 1985, como Instituto Superior Pedagógico (ISP), pelo Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de dezembro, responsável pela formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE) e dos quadros da educação. Dez anos depois, em 1995, já como Universidade, ampliou a oferta

---

<sup>11</sup> É na província da Zambézia que se encontra o campus da UPM de Quelimane, que é a capital e a sua maior cidade. Localizada no rio dos Bons Sinais – a 20 quilômetros do oceano Índico, possui uma área de 117 km<sup>2</sup>; seu número de habitantes passou de pouco mais 150 mil em 1997 para 185 mil em 2003. No Censo de 2007, o município contava com mais de 190 mil residentes. Tal crescimento levou a um aumento do nível de problemas econômicos e sociais.

de cursos, sendo a segunda instituição de ensino superior criada no país: “[...] pensada, estruturada e implementada por moçambicanos como espaço democrático onde as epistemologias e saberes seculares e tradicionais se complementam e é, por conseguinte, um produto nacional, genuína e orgulhosamente moçambicano” (PORTAL UPM, 2017)<sup>12</sup>.

Em 2001, é criada a Delegação da UP em Quelimane, onde há uma Universidade Pedagógica de Moçambique - instalou os seus serviços administrativos num apartamento tipo 4, no centro da capital provincial. As aulas realizavam-se em salas e outros espaços cedidos pelo Instituto do Magistério Primário (IMAP).

A partir de 2009, a UPM já se encontrava representada em todas as onze províncias moçambicanas, com a recente instalação da Delegação da UP na cidade de Tete. Atualmente, a UPM encontra-se estruturada em seis faculdades e duas escolas superiores: faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (Facep); faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA); faculdade de Ciências de Terra e Ambiente (FCTA); faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM); faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas (FCSF); faculdade de Educação Física e Desportos (FEFD); Escola Superior de Contabilidade e Gestão (Escog) e Escola Superior Técnica (Estec) (PORTAL UPM, 2017).

O corpo discente da UPM, em 2016, era de 62 mil estudantes, representando conquistas sociais importantes para a população moçambicana:

Isto não são apenas números; estatísticas contam pouco nestas circunstâncias. São sonhos de milhares de jovens que, só aqui, poderiam ter encontrado espaço para corporizar os seus sonhos e aspirações. Estes milhares de jovens representam agregados familiares de diferentes níveis e estratos sociais e que, com devoção e esperança, investem todos os seus poucos recursos para, um dia, verem o seu educando obter um canudo. Estes números traduzem o projeto nacional de Moçambique, de ter pelo menos um membro de cada família, do Rovuma ao Maputo, formado e preparado para fazer deste país um lugar próspero e desenvolvido (PORTAL UPM, 2017).

Os docentes da UPM já atingem a cifra de 2.400, constituindo aproximadamente 50% de todos os docentes existentes em Moçambique que atuam no ensino superior. Além dos números, o corpo docente revela origens e talentos diversificados:

---

<sup>12</sup>[www.up.ac.mz](http://www.up.ac.mz)

Uma mescla de moçambicanos oriundos de classe média e outros da classe camponesa e operária. Uns, com um percurso de formação integralmente feito em Moçambique; outros, com passagens por diferentes academias e universidades com enorme reputação, em todos os continentes, nomeadamente África, América, Austrália, Ásia e Europa. São docentes que falam todas as línguas e dos mais variados quadrantes do mundo. Este é o xadrez de um capital humano experiente e motivado, que aqui nasceu e se fez acadêmico, pesquisador e que hoje, com brio e rigor, colocam o seu saber ao serviço de Moçambique, da região e do mundo (PORTAL UPM, 2017).<sup>13</sup>

A instituição oferece 50 cursos de licenciatura; para a qualificação do corpo docente, no qual se integra o autor deste estudo, há dez anos investe em cursos de pós-graduação, ofertando, atualmente, 35 cursos de mestrado e 8 de doutorado.

Os dados apresentados anteriormente indicam a importância da formação pedagógica para a implementação de uma proposta de ampliação do acesso à escola e de construção de estratégias que asseguram a efetiva conclusão dos estudos para aqueles que a ele têm acesso. No caso específico deste estudo, meu olhar vai se voltar para a formação inicial de professores de Filosofia.

A pesquisa se revela pertinente sob o ponto de vista institucional e pessoal. Institucional, porque minha atual formação surge com o intuito de responder às necessidades da UPM - Delegação de Quelimane, Zambézia -, que é de formar docentes (nível de doutorado) para atender aos cursos de pós-graduação a serem introduzidos num futuro próximo e pessoal, pois a minha graduação foi em Ensino de Filosofia; o mestrado<sup>14</sup>, em Ensino de Filosofia e Educação. Neste cenário, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação (doutorado) da Udesc, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, brasileira e, particularmente, catarinense.

A UPM está efetivando um programa de formação dos seus professores em nível de mestrado e doutorado. Os cursos de mestrado estão sendo oferecidos no campus principal da universidade (Maputo); já quanto aos de doutorado, como são poucos, a maior parte dos professores da UPM está frequentando fora do país, com maior incidência no Brasil e em Portugal. É

---

<sup>13</sup> [www.up.ac.mz](http://www.up.ac.mz)

<sup>14</sup> "Responsabilidade Humana Perante a Mundialização dos Problemas Ecológicos em Edward Goldsmith e Michel Serres" é o título da minha dissertação de mestrado, defendida em 2012, na Universidade Pedagógica de Moçambique.



nesta perspectiva que se insere a minha vinda ao Brasil para a realização do doutorado, especialmente em função das relações existentes entre este país e Moçambique, que remontam ao ano de 1975, consolidando-se em 2003, sob a presidência de Luiz Inácio Lula Silva. À época, foram assinados vários protocolos de cooperação, como o de educação, que permitiu o surgimento do convênio de cooperação<sup>15</sup> entre a Udesc e a UPM. Tal convênio tem como finalidade "a promoção de intercâmbio de membros do corpo docente e/ou pesquisadores de ambas as instituições" (UDESC; UPM, 2014, p.2)<sup>16</sup>. Através dele é que me foi possível ser aceito como aluno no PPGE/Faed-Udesc. Outro aspecto importante para esta decisão é o fato de os dois países falarem a língua portuguesa. Além disso, também optei pela Faed-Udesc por esta oferecer cursos em consonância com os da UPM, sendo esta uma universidade que forma alunos para atuar na área da educação.

Esta formação na Udesc e minha experiência como docente há dez anos no curso de Licenciatura em Ensino da Filosofia na UPM, instituição para formação de professores de todos os subsistemas de ensino em Moçambique, muniram-me de elementos para compreender e analisar fenômenos educacionais que me levaram a me interessar pela formação inicial de professores de filosofia na UPM.

Segundo Donaciano (2006), formação é um momento em que alguém recebe certo treinamento e certa aquisição, certa assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos desenvolvendo habilidades, hábitos, convições, atitudes e comportamentos.

Nesta pesquisa, entende-se por formação inicial de professores, segundo Barros; Nóbrega, (2016, p. 3); "o momento em que é habilitado o docente a receber o título de profissional de educação". A habilitação passa pelo treinamento, aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos.

Nas mais de 300 páginas do plano curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia, encontram-se o arcabouço teórico, conceitual, prático e as bases metodológicas para a formação inicial de

---

<sup>15</sup> A UPM assinou protocolos com diversas universidades brasileiras, onde estão estudando vários de seus professores.

<sup>16</sup> Acordo de mobilidade acadêmica entre a Udesc e a UPM, assinado em 2014. Disponível em [http://www.udesc.br/arquivos/udescdocumentos/D\\_31637400\\_1472144835.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/udescdocumentos/D_31637400_1472144835.pdf). Acesso em: 17 out. 2017.

professores de Filosofia que atendem aos objetivos previstos para o curso, sendo eles voltados à “formação inicial de professores e técnicos para o ensino da disciplina de Filosofia no ESG2 e outras instituições de ensino superior” (UPM, 2010, p. 1).

Constitui objetivo central desta pesquisa: analisar os fundamentos da formação inicial de professores de filosofia da UPM. Constituem objetivos específicos: a) compreender os princípios e orientações dos organismos multilaterais (BM e Unesco) e da comunidade para o desenvolvimento da África Austral regional (Sadec), propostas para os países em desenvolvimento (Moçambique), bem como os direcionamentos e as concepções construtivas para a formação de professores, de modo a relacionar com a história da educação moçambicana e sua proposta para a formação inicial de professores de filosofia; b) caracterizar o contexto histórico em que foram implementadas as orientações e princípios dos organismos multilaterais para a formação inicial dos professores em Moçambique; c) analisar as diferentes teorias que delineiam a formação dos professores, com destaque para a que está implícita na formação inicial dos professores de filosofia na UPM; d) contextualizar historicamente o curso de licenciatura em ensino de filosofia da UPM e e) analisar as percepções dos professores do curso de licenciatura em ensino de filosofia sobre os desafios na formação de professores de filosofia da UPQ.

Para a concretização deste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa, em que “[...] os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos [...]” (BOGDAN, 1994, p.16).

Quanto aos instrumentos de pesquisa, utilizamos o questionário, que foi submetido aos professores do Curso de licenciatura em ensino de filosofia da UPQ, com o fim de obter informações sobre os desafios existentes na formação de professores na UPQ; os documentos oficiais do Medh, as fontes bibliográficas, “que utilizam contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2008, p. 51), para o nosso caso, sobre a formação inicial de professores em Moçambique: Chambisse (2006),<sup>17</sup> Gonçalves (2010

---

<sup>17</sup> O Ensino da Filosofia em Moçambique: Filosofia como Potência para Aprendizagem Significativa (2006).

e 2012);<sup>18</sup> Ngoenha (2018);<sup>19</sup> Rapouso (2018);<sup>20</sup> Nivagara (2013);<sup>21</sup> Agibo (2015);<sup>22</sup> Alípio (2017);<sup>23</sup> Mazula (2018);<sup>24</sup> Moraes (2013);<sup>25</sup> Ussene (2006)<sup>26</sup> e Basílio (2012).<sup>27</sup> Entre os autores estrangeiros, optei por: Pacheco (1995<sup>28</sup>; 2013<sup>29</sup> e 2001);<sup>30</sup> Barros (2016);<sup>31</sup> Barbosa (2011);<sup>32</sup> Santos; Duarte (2015)<sup>33</sup> e Carminati (2006).<sup>34</sup> Para fundamentos e globalização do currículo para a formação de professores, usei os de: Akkari (2016);<sup>35</sup> Almeida (2007);<sup>36</sup> Tommasi; Ward; Addad (2003);<sup>37</sup> Marrach (1996);<sup>38</sup> Laranjeira (2009);<sup>39</sup> Mendes (2005);<sup>40</sup> Shon (1992);<sup>41</sup> Gomide (1995)<sup>42</sup>. Para a construção da metodologia: Bogdan; Biklen (1994)<sup>43</sup> e Sanchez (2007)<sup>44</sup>, que serviram de base para este trabalho.

Como fizemos referencia acima, o questionário foi dirigido aos professores do Curso de licenciatura em ensino de filosofia da Universidade Pedagógica delegação de Quelimane UPQ, as questões do questionário focalizam os desafios da formação inicial dos professores na UPQ. O universo populacional do grupo alvo foi de 07 docentes. Cabe salientar que usamos o

---

<sup>18</sup> "Modernidades" Moçambicanas, Crise de Referências e a Ética no Programa de Filosofia para o Ensino Médio (2009); A Reintrodução do Ensino da Filosofia no Nível Médio em Moçambique: Percurso, Autores, Estratégias e Fundamentos (2010).

<sup>19</sup> Vinte Anos de Filosofia no País. A Investigação Deve Nortear a Universidade (2018).

<sup>20</sup> Qualidade de Formação de Professores do Ensino Primário em Moçambique: uma Reflexão Sobre as Políticas Curriculares Aplicadas nos Institutos de Formação de Professores (2018).

<sup>21</sup> Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores: uma Análise de sua Prática no Contexto de Moçambique (2013).

<sup>22</sup> Modelos de Formação de Professores em Moçambique: uma Análise do Processo Histórico (2015).

<sup>23</sup> A Formação de Professores em Moçambique (2017).

<sup>24</sup> Complexidade de ser Professor em Moçambique e seus Desafios (2018).

<sup>25</sup> Políticas de Formação de Professores do Ensino Básico em Moçambique (2013).

<sup>26</sup> A Formação do Professor em Exercício e o Desenvolvimento Criativo e Reflexivo: Estudo do Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola – Moçambique (2006).

<sup>27</sup> O Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: estratégias, epistemologias e metodologias de construção de saberes locais (2012).

<sup>28</sup> O pensamento e a ação do professor (1995).

<sup>29</sup> Políticas de formação de educadores em Portugal (2013).

<sup>30</sup> Teorias curriculares críticas (2001).

<sup>31</sup> A formação de professores: construção do saber docente (2016).

<sup>32</sup> Formar educadores: desafios no ensino da filosofia (2011).

<sup>33</sup> Formação de professores: desafios e implicações para a prática docente.

<sup>34</sup> Professores de filosofia. crises e perspectivas (2006).

<sup>35</sup> Internacionalização das políticas educativas: transformação e desafios (2016).

<sup>36</sup> Currículo e globalização: por uma educação (2007).

<sup>37</sup> O Banco Mundial e as políticas educacionais (2003).

<sup>38</sup> Influências, educação e neoliberalismo (1996).

<sup>39</sup> Referências para a formação de professores (2009).

<sup>40</sup> Formação de professores reflexivos (2005).

<sup>41</sup> Formar professores reflexivos (1992).

<sup>42</sup> Políticas da Unesco para a formação de professores (1995).

<sup>43</sup> Investigação qualitativa (1994).

<sup>44</sup> Instrumentos de pesquisa qualitativa.

questionário que continha perguntas fechadas e abertas e tinha como objetivo recolher informações relativas aos desafios da formação inicial dos professores na UPQ.

Na pesquisa documental, "que geralmente se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (GIL, 2008, p.151); analisamos as Leis do Sistema Nacional de Educação (SNE): Lei número 4/83, de 23 de março de 1983, e lei número 6/92, de 6 de maio de 1992; estratégia para a formação de professores (2004–2015): propostas e políticas, relatórios de estudo holísticos da situação do professor em Moçambique; Política Nacional de Educação Moçambicana e Política Nacional de Formação de Professores; relatório da Comissão Internacional de Educação para o Século XX (1996) da Unesco; a Declaração de Incheon, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos (2016).

A análise do conteúdo é "um instrumento metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte" (GODOY, 1995, p.23). Para este estudo, utilizei este instrumento para a análise do conteúdo presente na bibliografia de autores moçambicanos que pesquisaram e escreveram sobre políticas para formação de professores, como igualmente analisei o conteúdo da documentação sobre estratégias da formação de professores.

Com este estudo, espero incrementar meus conhecimentos como docente de uma instituição de formação de professores e contribuir para o enriquecimento de trabalhos sobre a formação inicial de professores em Moçambique.

Em meu país, durante o colonialismo português, a Filosofia era lecionada nas escolas em que estudavam os filhos de colonos, indianos e poucos moçambicanos, ou filhos de assimilados, isto é, filhos de famílias que tinham assimilado a cultura portuguesa. Os professores eram portugueses, formados em Portugal; quer dizer, neste período não há registro de formação de professores nesta área. A filosofia estava a serviço do colonialismo, pois reforçava os valores e a cultura portuguesa (CHAMBISSE 2006).

O ensino de Filosofia foi retirado do Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1975, após a independência nacional, como consequência da

revolução político-social, com o fim de se construir o sistema socialista, que, no campo educacional, preconizava segundo Gonçalves (2010, p.389), "a ruptura total com os objetivos e princípios pedagógicos e a estrutura da educação colonial; no seu lugar, entraram a educação política e o Marxismo-Leninismo". Ainda de acordo com esse autor:

Vinte e três anos depois da expulsão da Filosofia no SNE, foi trazida de volta como disciplina que iria sanar os problemas ligados a déficit epistemológico e abstrativo dos estudantes, para a sua inserção no mercado de trabalho, no ensino superior e desenvolver a atitude autodidata; suprir o déficit ético-moral que se vive em Moçambique, na região e no mundo e responder aos desafios impostos pela globalização e pelos interesses da construção da moçambicanidade que enfrentavam os alunos que ingressavam no ensino superior (INDE; MINED, 2010, p.7). Quando foi reintroduzida, a partir do ensino médio, as instituições de nível superior também passaram a incluir a Filosofia nos respectivos currículos, nos quais os programas de ensino variavam de instituição para instituição (GONÇALVES, 2010, p. 239).

Essa problemática é analisada neste estudo com base em algumas questões norteadoras, a saber: a) Que razões levaram à exclusão e à inclusão da Filosofia no Sistema Nacional de Educação em Moçambique ao longo da história da educação no país? b) Como se configura a formação inicial dos professores de Filosofia na UMP? c) Quais eram os desafios da formação inicial dos professores de Filosofia? d) Quais os fundamentos da formação dos professores de Filosofia?

Para responder à questão relativa às razões de exclusão e inclusão da Filosofia no SNE, usei o método qualitativo, que me permitirá fazer a descrição desse processo. Para a configuração da formação inicial dos professores de Filosofia na UPM, recorri à interpretação de documentos e sua respectiva descrição. Abordei a questão de desafios na formação dos professores de Filosofia a partir de suas constatações colhidas por meio de questionário.

Para abranger todos estes aspectos, o trabalho foi estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é dedicado à formação inicial de professores em Moçambique; o segundo capítulo descreve as políticas dos organismos internacionais (BM e unesco), regionais (sadc) e nacional para a formação inicial de professores; o terceiro capítulo discute os modelos que delineiam a formação inicial de professores a partir de diferentes contribuições no campo; e

o quarto capítulo cinge-se à formação inicial de professores de filosofia na Universidade Pedagógica de Moçambique.

## **CAPÍTULO I**

### **1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE**

Neste capítulo, descrevemos e analisamos de um modo geral, todos os níveis de formação inicial de professores em Moçambique, numa perspectiva histórica, mostrando seu itinerário, seus objetivos, suas fases e/ou estágios da formação, os modelos de formação de professores para o nível médio e as instituições de formação.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique está estruturado em cinco subsistemas, a saber: subsistema de Educação Geral, subsistema de Educação de Adultos, subsistema de Educação Técnico-Profissional, subsistema de Formação de Professores e subsistema de Educação Superior. O subsistema de formação de professores estrutura-se em três níveis: básico, médio e superior (MOÇAMBIQUE, 1992).

A respeito do subsistema de formação inicial de professores, objeto do presente capítulo, antes de descrever como ele acontece, iremos primeiro apresentar uma das estruturas, a do nível superior, em que se insere a formação inicial de professores de filosofia em Moçambique.

Em Moçambique, além das instituições particulares (Instituto Superior Politécnico Universitário (ISPU), Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância (Isced), Instituto Superior de Educação e Tecnológica (Iset) e Universidade Católica de Moçambique (UCM), que se dedicam à formação inicial de professores, também é realizada em seis instituições públicas, parceiras do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Minedh): a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM), hoje Universidade Maputo (UniMaputo), Universidade Save (UniSave), Universidade Púnguè (UniPúnguè), Universidade Licungo (UniLicungo) e a Universidade Rovuma (UniRovuma).

Quer as instituições particulares, quer as instituições públicas dedicam-se à formação inicial e integral (científica, pedagógica, metodológica e técnica) de professores e gestores da educação, investindo-os da responsabilidade de educar jovens e adultos e gerir as instituições de educação (MOÇAMBIQUE, 1992, p.12).

A UEM entra no leque das instituições de formação de professores por causa do seguinte cenário: em 24 de julho de 1974, no período do governo de transição (do colonial para o da Frelimo), a educação foi nacionalizada, passando o ensino indígena e oficial do governo colonial para a gestão do governo da Frelimo.<sup>45</sup> Depois da independência nacional, em 1975, as escolas oficiais<sup>46</sup> do ensino primário e secundário ficaram sem professores em função do êxodo dos colonialistas portugueses, que constituíam a maioria dos professores na rede escolar do governo colonial.

O governo da Frelimo, para suprir sua falta no país, solicitou apoio a países socialistas (amigos) como Cuba, Vietnã e República Democrática Alemã. Internamente, o governo se viu obrigado a contratar indivíduos que tinham um pouco mais de estudo em relação aos outros para exercer a profissão de professor.

A solução encontrada para sanar definitivamente a falta de professores qualificados para as escolas secundárias foi a de encarregar a UEM<sup>47</sup> de formar professores do ensino secundário geral (ESG):

O Ministério da Educação encarregou a UEM de formar até 1985 cerca de três mil professores que, ao acabarem os cursos, fossem cobrir o Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo- ESG1 - e o Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo – ESG2, isto é, do 7º ao 11º ano de escolaridade (GASPERINI, 1989, p.78).

Neste período, a UEM deixou de formar quadros de diferentes áreas de conhecimento e concentrou-se na formação inicial de professores para o ESG do primeiro e do segundo ciclo. Enquanto a UEM foi responsabilizada pela formação de professores do então ensino secundário do primeiro ciclo – ESG1 (da 7ª à 9ª classe) e do ensino secundário do segundo ciclo – ESG2 (da 10ª à 11ª classe)<sup>48</sup>, o então Ministério da Educação ficou com a

<sup>45</sup> Frelimo significa Frente de Libertação de Moçambique. Movimento armado que lutou contra o colonialismo português até a independência nacional.

<sup>46</sup>Escolas oficiais eram escolas onde estudavam os filhos dos colonos, indianos e alguns moçambicanos assimilados.

<sup>47</sup>A UEM é uma instituição pública de âmbito nacional, a mais antiga instituição do ensino superior em Moçambique, foi fundada no dia 21 de Agosto de 1962, pelo decreto – lei n. 4453, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968, ascendeu à categoria de Universidade, sendo então designada por Universidade Lourenço Marques. A 1 de Maio de 1976, o presidente Samora Machel atribui a esta instituição o nome de Universidade Eduardo Mondlane, em homenagem ao relevante papel histórico representado em Moçambique pelo Doutor Eduardo Mondlane.

<sup>48</sup>No antigo SNE, o ensino geral estava dividido da seguinte maneira: o ensino primário era da 1ª à 4ª classe; o ensino secundário tinha três ciclos: ESG1, da 5ª à 6ª classe; ESG2, da 7ª à 9ª classe, e o ESG3,



responsabilidade pela formação dos professores primários do primeiro e do secundo ciclo, da 1ª à 6ª classe, através dos centros de formação de professores primários - CFPP (GASPERINI, 1989). Para tanto, foram criados:

[...] centros de formação de professores primários em que os ingressos tinham de ter o requisito mínimo de 4ª classe do ensino primário. Os conteúdos ensinados eram didático-pedagógicos e formação política e ideológica. Os formadores desses centros de formação de professores possuíam o curso de magistério primário, correspondente ao nível médio (AGIBO, 2015, p.4 e 5).

A partir de 1985, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) desresponsabiliza a UEM de formar professores para que ela continue com sua missão e com os cursos anteriores. Como forma de "melhor coordenar a formação de quadros para o setor da educação", o MEC criou, em 1985, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), através do diploma ministerial número 75/85, em 4 de dezembro, sendo esta uma instituição vocacionada para a formação inicial de professores de todos os subsistemas de educação moçambicana e dos quadros da educação. Em 1995, o ISP passou para a Universidade Pedagógica de Moçambique - UPM, com a aprovação de estatutos próprios e ao abrigo do Decreto 13/95, de 25 de abril (Portal da UPM)<sup>49</sup>.

Em 2001, foi reaberta a Faculdade de Educação na UEM, depois de uma interrupção temporária desde 1986. Essa faculdade oferece cursos de graduação (licenciatura em Psicologia, Desenvolvimento da Educação de Infância, Educação Ambiental e Organização e Gestão da Educação) e também cursos de pós-graduação (mestrado em Administração e Gestão de Educação, Desenvolvimento Curricular e Institucional, Educação de Adultos, Educação em Ciências Naturais e Matemáticas, Terapia Familiar e Comunitária e Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento). Além disso, realiza atividades de extensão na formação de professores em exercício no ESG1 e

---

da 10ª à 11ª classe (MOÇAMBIQUE, 1983, p.16 ). No novo SNE, que entrou em vigor com a Lei n. 6/92, de 6 de maio desse ano, o ensino geral foi dividido do seguinte modo: ensino primário, com dois graus: ensino primário do primeiro grau (EP1), da 1ª à 5ª classe e ensino primário do segundo grau (EP2), da 6ª à 7ª classe; ensino secundário geral (ESG), dividido em dois ciclos: ESG1 (da 8ª à 10ª classe) e ESG2 (da 11ª à 12ª classe (MOÇAMBIQUE, 1992, p.9).

<sup>49</sup>Disponível em: <https://www.up.ac.mz/>

ESG2, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em Moçambique (Portal da UEM)<sup>50</sup>.

A partir de 1989, a Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM) começa a se expandir para as províncias, com a abertura da delegação da Beira [UPBeira] (Portal da UPM)<sup>51</sup>. Foi neste âmbito de expansão que, em 2001, foi criada a delegação da UP Quelimane.

Atualmente, a UEM, através da Faculdade de Educação, a UPMaputo e a UniSave são instituições públicas, tuteladas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Minedh)

Como refere Pacheco (1995, p.6), "[...] formar professores implica debater questões conceituais e discutir critérios metodológicos [...]". A UEM, através da Faculdade de Educação, a UniMaputo, a Unisave, a UniPungue, a UniLicungo e a UniRovuma têm essa nobre missão.

Segundo Agibo e Chicote (2015), a formação inicial de professores em Moçambique tem como finalidade melhorar a qualidade de ensino e contribuir para o desenvolvimento do país, dado que:

O desenvolvimento social, científico e cultural, depende, em grande medida, da qualidade de formação de quadros pedagógicos, o que pode estar relacionado com a implementação de diferentes currículos nos diversos níveis de formação de professores (AGIBO; CHICOTE, 2015, p. 1).

Por outras palavras, as transformações sociais, políticas e económicas que ocorrem no país influenciam, até certo ponto, as reformas curriculares, e estas dão origem a modelos e/ou a fases da formação inicial dos professores.

A formação inicial de professores no país é regida por uma política nacional. Ela, a formação inicial de professores possui uma direção nacional dentro do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Minedh), que tutela assuntos relacionados à formação de professores.

Desde 1962, durante a luta pela libertação nacional, o compromisso político em erradicar o analfabetismo e a consideração da educação como fator importante para o combate à pobreza, constituíram-se, para os dirigentes da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), em prioridade de ação política

---

<sup>50</sup>Disponível em: [www.faed.uem.mz](http://www.faed.uem.mz)

<sup>51</sup>Disponível em: [www.up.ac.mz](http://www.up.ac.mz)

no país. É por isso mesmo que foram adotadas as políticas de escolarização das massas populares e a de massificação da educação, acompanhadas pela respectiva formação de professores (NIVAGARA, 2013).

De acordo com esse autor:

[...] vemos nas políticas e estratégias de educação em Moçambique um lugar de destaque quanto à questão de formação de professores, havendo, inclusive, nos diferentes ordenamentos administrativos do ministério da educação, um setor responsável pela formação de professores. Depreende-se que alguns referenciais de política educativa moldam esta formação, o que atesta o compromisso do Estado moçambicano com a formação dos professores (NIVAGARA, 2013, p. 24).

Como foi acima referido, a formação de professores está relacionada com as mudanças curriculares e estas, por sua vez, com as mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorrem no país.

Por outras palavras, pode-se dizer que a história da formação de professores em Moçambique, nas zonas libertadas pela Frente de Libertação de Moçambique, remonta à década de 1960, momento em que se travava a luta armada pela libertação do país.

Nessas zonas, diante da necessidade de escolarizar crianças, jovens e adultos, os dirigentes da luta armada optaram por recrutar para professores todos aqueles que tivessem um determinado nível de escolaridade em relação aos demais. Os professores recrutados recebiam formação durante o exercício de seu ofício, que era organizada em zonas e pautava-se no novo currículo.

O processo de formação de professores a partir do período pós-colonial teve quatro fases bem demarcadas, a saber: a) fase transitória de formação de professores; b) fase de consolidação para o sistema nacional de educação; c) fase de reforma do sistema nacional de educação; d) fase liberal da educação (CASTIANO; NGOENHA, 2013). A seguir, algumas características de cada uma dessas fases.

## 1.1 FASE DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

O itinerário histórico da formação inicial de professores em Moçambique desde 1975, ano da independência nacional, até os nossos dias,

indica que existiram várias fases por ela atravessadas. Elas são "fruto" das transformações sociais, políticas e econômicas que o país tem experimentado ao longo da história:

As instâncias mais altas da vida política de Moçambique - o Comitê Central do Partido Frelimo e a Assembléia popular -, a partir da análise da situação educativa do país definiram a formação de professores como um setor estratégico para os planos de desenvolvimento do país (GASPIRINI, 1989, p. 77).

Esta é a razão pela qual os sucessivos governos consideram sempre a formação inicial de professores como epicentro para uma educação de qualidade, o que sugere que não se pode falar de qualidade de educação no país sem ter em conta a formação inicial do professor.

#### **a) Fase transitória de formação inicial de professores**

Esta fase ocorre entre 1974 e 1976; segundo Gómez (1999), é o período em que foi instalado o governo de transição, composto por dois grupos: alguns representantes da Frelimo e do governo português. Estes dois grupos garantiam a implementação da transferência progressiva dos poderes para a Frelimo, tal como preconizavam os acordos de Lusaka:

Uma das linhas mestras da ação da Frelimo no governo de transição era de descolonizar e edificar as estruturas adequadas ao poder popular democrático. Na perspectiva da Frelimo, descolonizar o Estado significava dismantlar o sistema político, administrativo, cultural, financeiro, jurídico, educacional e outros, que, como parte integrante do Estado colonial, se destinavam exclusivamente a impor às massas a dominação estrangeira e a vontade dos exploradores (GOMEZ, 1999, p.199).

No período também conhecido como pós-independência, a educação foi nacionalizada e o sistema de educação colonial foi substituído pelo sistema de educação voltado para os valores da moçambicanidade. Nesta fase, adota-se um novo currículo, que aborda questões relacionadas a valores da cultura do país, o que implicou a necessidade de formar professores para essa realidade curricular. Registra-se o êxodo dos professores portugueses; a partir disso, conseqüentemente, o setor de educação fica sem professores.

O número de alunos e a rede escolar crescem bastante, surgindo a necessidade de se providenciar professores para todas as escolas. A solução foi recrutar todos os que tivessem um pouco mais de estudo para serem

professores (mesmo sem formação psicopedagógica), pois esta se proveria posteriormente, durante o exercício da função. À semelhança do período da luta armada nas zonas libertadas, a formação dos professores neste período de transição seguia as propostas curriculares e os objetivos do currículo.

Portanto, pode-se designar esta fase como transitória, porque é um momento em que se transita do sistema colonial de formação de professores para o sistema de educação pós-independência.

#### **b) Fase de consolidação da formação inicial de professores**

Esta fase acontece nos anos 1980 e culmina com a aprovação da Lei n. 4/83, que se circunscreve às leis do Sistema Nacional de Educação (SNE): "Constituem objetivos gerais desta lei: formar professores como educadores e profissionais conscientes, com profunda preparação política, ideológica, científica e pedagógica" (RAPOUSO, 2018, p. 6). A preocupação em destaque consistia em formar professores capazes de lidar com o currículo voltado aos valores da sociedade socialista.

Nesta fase, consolida-se a fase anterior, através da Lei 4/83 do SNE, que passou a regulamentar a formação inicial dos professores no país.

#### **c) Fase de reforma da formação inicial de professores (1983–1987)**

Após a consolidação da formação inicial dos professores e da constatação de algumas inconveniências, houve necessidade de se operarem reformas de modo a adequar a formação dos professores à realidade social, política e econômica do momento.

Castiano e Ngoenha (2005) chamam esta fase de concepção e implementação do "novo" sistema de educação:

O Sistema Nacional de Educação de Moçambique foi concebido no quadro do Plano Prospectivo Indicativo, elaborado pelo governo de Moçambique em 1990. O Plano Prospectivo Indicativo tem como objetivo fundamental "eliminar o subdesenvolvimento" na década (1980–1990). A eliminação do subdesenvolvimento significava, na ótica do governo, um "grande salto" em direção ao socialismo. No contexto desta utopia social, à educação (formal) cabe jogar um papel importante, senão mesmo central, porque é vista como o eixo da força humana. Os grandes desafios declarados pelo governo no Plano Prospectivo Indicativo precisavam de uma resposta rápida e

clara por parte do sistema nacional de educação formal, particularmente no que diz respeito à formação de técnicos e outros profissionais com «alta capacidade científica» (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 81).

Para a concretização do apelo do governo através do Plano Prospectivo Indicativo, era necessário incluir, nessa formação de profissionais, a formação de professores, que culminou com o aumento de instituições com este objetivo, acompanhando, assim, o aumento da rede escolar. A formação inicial dos professores foi vista como motor para a eliminação do analfabetismo e do subdesenvolvimento.

#### **d) Fase liberal da formação inicial de professores (1987–1992)**

É uma fase em que o país precisou implementar as medidas de reestruturação econômica e social recomendadas por organismos multilaterais e abandonar a orientação marxista rumo à economia do mercado livre. Nesta época, Moçambique abre-se para as medidas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. As mudanças das políticas da educação provocadas pela liberalização da educação afetaram o setor de formação de professores, possibilitando a sua privatização:

Com a imposição de políticas neoliberais em meados de 1980, o governo de Moçambique ficou refém das organizações internacionais, o BM e o FMI, e foi obrigado a adotar novas diretrizes econômicas e políticas. Este processo conduziu a reformas do Estado que levou à privatização dos serviços sociais públicos, como a saúde e a educação, para que as instituições nacionais fossem colocadas ao serviço do capital (SILVA, 2018, p.214).

A organização não governamental (ONG) designada Ajuda para o Desenvolvimento do Povo para Povo (ADPP) abre o Instituto de Formação de Professores Primários para as zonas rurais.

Em 1992, o parlamento revoga a Lei n. 4/83 e aprova a Lei n. 6/92, ambas do SNE, esta última reformula os fundamentos filosóficos e a estrutura de todo SNE:

São literalmente retiradas do texto desta nova lei. Os objetivos do sistema deixam de ser formulados segundo uma linguagem ideológica para serem reformulados numa linguagem aparentemente neutra em termos de alfabetização e escolarização universais. A razão para a transformação fornecida no preâmbulo da lei é a de que se trata de adaptar o sistema de educação às novas condições sociais e econômicas, uma adaptação que deve ser feita sob o ponto

de vista pedagógico e organizacional (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 114).

O artigo 33 da Lei n. 6/92 diz que "a formação de professores visa conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica e elevação constante do seu nível de formação, técnica e psicopedagógica" (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 12).

Nesta quarta fase, o professor era formado para lidar com o currículo que se pretendia; portanto, um currículo com ênfase nos valores da sociedade neoliberal.

A partir das orientações a respeito da formação inicial de professores dos organismos multilaterais, pode-se inferir que as políticas públicas em educação em Moçambique, em seu conjunto, são fruto de imposições das multinacionais. Como indica Pansardi (2011, p. 139), "essas políticas revelam adesão ideológica dos governos da periferia à lógica neoliberal, sendo, portanto, um ato de vontade e não de falta de autonomia".

Levando em conta também que os princípios e orientações emanados dos organismos multilaterais no tocante à formação inicial de professores são extensivos aos países em via de desenvolvimento, é evidente a globalização curricular e/ou a internacionalização das políticas de formação de professores, que acabam afetando as formas de regulamentação das políticas nacionais de formação inicial de professores.

Autores como Silva (2001) e Gadotti (2003) sustentam que a globalização e o neoliberalismo impactam com maior incidência o currículo a partir de determinados itens:

[...] atribuição das competências e habilidades em decorrência das exigências do mercado produtivo e consumidor; preocupação em adequar-se às exigências de avaliações externas; pragmatismo como definidor dos conteúdos a ser estudados; definição de parâmetros curriculares nacionais que propiciam a avaliação padronizada para todas as escolas; utilização de teses defendidas pelas abordagens progressistas, esvaziando-as de seus fundamentos transformadores, como, por exemplo, a organização em ciclos, "pacotes prontos" (ALMEIDA et al., 2007, p. 5).

Como acima referido, a hegemonia da globalização e do neoliberalismo atinge, em grande medida, os fundamentos curriculares das nações. Portanto:

A uniformização, a globalização e a internacionalização da formação de professores se cingem nos planos curriculares e nos conteúdos

programáticos. Tal tendência é notória na alteração das práticas curriculares, determinadas, *grosso modo*, pela linguagem das competências materializadas pela uniformização de áreas de instrução, pelas medidas de *accountability*, entre outras (PACHECO, 1995, p. 92).

A globalização implantada pelo neoliberalismo tem definido agendas globais de formação de professores, impondo reformas curriculares nos respectivos sistemas de formação (PACHECO, 1995). Em Moçambique aconteceu exactamente como refere Pacheco, reformas curriculares em todos subsistemas de educação, e como é óbvio o subsistema de formação inicial de professores não escapou da nova perspectiva curricular ao modo neoliberal.

## 1.2 INSTITUIÇÕES QUE FORMAM PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

O país possui três instituições para a formação de professores, a saber: a de formação de professores para o ensino primário do primeiro grau – EP1; de formação de professores para o ensino primário do segundo grau – EP2, e a de formação de professores para o ESG I° e II° ciclo.

### **a) Professores para o ensino primário do primeiro grau – EP1**

As instituições que formam professores para o ensino primário do primeiro grau (EP1)<sup>52</sup> são os centros de formação de professores primários (CFPP) e as escolas de professores de futuro (EPF). Estas últimas pertencem a uma organização não governamental, de origem dinamarquesa, designada Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP): "A escola de professores de futuro forma professores do ensino primário para lecionarem nas escolas das áreas rurais" (MAZULA, 2018, p. 71). Há que se salientar que os cursos de formação de professores primários têm como enfoque a metodologia de ensino e orientação psicopedagógica.

---

<sup>52</sup> EP1 compreende o primeiro grau do ensino primário e abrange as cinco primeiras classes: da 1ª à 5ª classe (MAZULA, 2018, p.66).



## **b) Professores para o ensino primário do segundo grau – EP2**

Os institutos de formação de professores (IFP) formam professores para o ensino primário do segundo grau (EP2), que compreende duas classes: 6ª e 7ª classe. Em Moçambique os IFPs estão expandidos em todo o território de modo a responder a demanda de professores para o EP2.

## **c) Professores para o ensino secundário geral do Iº e do IIº ciclo**

A formação dos professores do ensino secundário geral do Iº e do IIº ciclo (ESG Iº e ESG IIº) é feita nas universidades: Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM) e Universidade Eduardo Mondlane (UEM), com o objetivo de conseguir professores bem formados, conforme afirma Mazula:

A Universidade Eduardo Mondlane foi encarregada de ministrar o curso da 9ª classe + um ano, durante 4 anos. A UEM foi obrigada a parar com outros cursos e atender à formação de professores para as emergentes escolas secundárias existentes no país. Depois de formar o número pretendido, retomou os cursos anteriores. Hoje, a UEM possui uma faculdade de educação, na qual forma professores e gestores de educação (2018, p. 68).

Além dos CFPP, o Imap e a escola de professores de futuro da ADPP, responsáveis pela formação inicial de professores para o ensino primário, também as zonas de influência pedagógica (ZIP), os centros de formação e recursos (CFR) e os institutos de aperfeiçoamento de professores (IAP) são responsáveis pela formação continuada de professores deste nível de ensino. A salientar que o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores trabalha com professores sem formação profissional.

A natureza do ensino dos currículos nas instituições de formação de professores está adaptada às políticas regionais (Sadc) e às políticas internacionais do Banco Mundial e da Unesco.

A política de formação de professores em Moçambique foi concebida de maneira a responder aos critérios da iniciativa da educação para todos.

### 1.3 OS MODELOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Na história da formação inicial dos professores em Moçambique, desde 1975 até então, isto é período pós-independência vigoraram vários modelos, quer na formação inicial de professores para o ensino primário quer na formação inicial de professores para o ESG I e II ciclos.

Modelo de formação é um "quadro teórico que orienta as atividades de formação sob as condições para a capacitação de professores e os procedimentos para avaliar se a formação é adequada" (RODRIGUEZ, 1980, P.8). Neste trabalho descrevemos e analisamos os modelos na formação inicial de professores para o ESG do I° e II° ciclos.

- a) Modelo 9ª classe, atual 10ª classe + 3 anos, decorreu de 1976 a 1980, o grau académico obtido era de bacharel, este modelo foi realizado na Universidade Eduardo Mondlane.
- b) De 1980 a 1983 decorreu o modelo 9ª classe, atual 10ª classe + 2 anos, tinha como objetivo formar profissionais do nível médio e foi realizado na Universidade Eduardo Mondlane.
- c) Em 1996 a 2003 foi o modelo 12ª classe + 5 anos de formação inicial de professores, onde se obtinha o grau académico de licenciado em ensino de. Foi realizado na Universidade Pedagógica de Moçambique (ex-Instituto Superior Pedagógico).
- d) De 2004 a 2007, modelo 12ª classe + 4 anos de formação inicial de professores, a semelhança do modelo anterior o formando saía com o grau académico de licenciado em ensino de.
- e) Por causa da expansão da rede escolar do ESG do Iª ciclo a Universidade Pedagógica de Moçambique foi incumbida pelo MEDH, a missão de formar professores deste ciclo entre 2007 a 2010, este modelo é denominado de 12ª classe + 1 ano de formação inicial de professores, o grau académico obtido era o nível médio profissional.

De acordo com Mugine et al. (2019), a pluralidade dos modelos de formação inicial de professores para o ESG 1° e 2° ciclos em Moçambique se deveu as necessidades de ajustar a modelos internacionais e regionais,

(responder os desafios do milênio) e a melhorar a formação em quantidade (formar professores em curto tempo), qualidade, crescimento da massa laboral, isto é, aumento do número de professores na rede do sistema nacional de educação.

Enquanto Donaciano (2006), entende que os motivos dos sucessivos modelos de formação inicial de professores deve-se ao ato de buscar respostas da demanda da educação e de elevar a qualidade da educação e que possa corresponder à realidade do momento que o país estava vivendo.

Portando os modelos de formação inicial de professores em Moçambique foram introduzidos com o propósito de adequar ao momento histórico e para elevar a qualidade da educação adequando com o mundo e a região Austral de África.

## CAPÍTULO II

"O processo de internacionalização das políticas educacionais gera formas de regulação das Políticas nacionais. "

(AKKARI, 2011, p. 143)

## 2 POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Neste capítulo, analiso a influência das políticas sobre a formação de professores dos organismos internacionais (Banco Mundial - BM e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco)<sup>53</sup> nos países em desenvolvimento, particularmente em Moçambique. Estes organismos "assumem o papel central na construção e difusão de um conjunto de ideias que podem ser caracterizadas em novo modo de organizar a educação" (PANSARDI, 2011, p. 136).

Falar da influência dos organismos multilaterais (BM e Unesco) na educação é o mesmo que falar da influência da ideologia neoliberal na educação.

Para Lopes e Caprino (1996, p. 2 e 3), "o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do Estado na economia". Para esses autores, "o centro de toda a prática neoliberal é o mercado e o consumo", e é por isso mesmo que, na ideologia neoliberal, "a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funciona à sua semelhança". Quer dizer, "o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor". Portanto, "é como consumidores que o neoliberalismo vê os alunos e encarregados de educação".

Nesta ordem de ideias posiciona-se Marrach (1996), que afirma ser a função estratégica da educação no âmbito do neoliberalismo a de assegurar

---

<sup>53</sup>Não incluí a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nesta análise, pois não há registro da presença deste organismo internacional em Moçambique.

que o mundo empresarial tenha interesse na educação, dado que este mundo empresarial irá desejar uma força de trabalho qualificada, que irá competir no mercado nacional e internacional.

De acordo com as ideias do autor, a escola passará a ser um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários, adequando a escola à ideologia dominante [...]. A escola será um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática e ela irá funcionar de forma semelhante à do mercado.

Soares (2003) afirma que os organismos internacionais têm influência sobre os diversos setores dos países em desenvolvimento a partir das políticas neoliberais por eles desenhadas, sendo esta, uma das estratégias do capitalismo rumo ao desenvolvimento mundial. E o Banco Mundial, na definição de políticas para a formação de professores, não foge a essa lógica.

Importa salientar que, a partir de 6 de maio 1992, quando entrou em vigor a Lei n. 6/92 do SNE, as políticas relativas à formação de professores caracterizam-se por serem políticas neoliberais introduzidas sob o comando do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas políticas foram introduzidas para nutrir o modelo neoliberal, fomentando o desenvolvimento econômico, o avanço tecnológico e social. Este é o contexto da formação inicial de professores, ou seja, sob a perspectiva e em função do mercado.

#### **a) O Banco Mundial e a formação de professores**

O Banco Mundial foi criado na conferência de Bretton Woods em 1944, nos Estados Unidos da América (EUA). Em sua concepção, destinava-se à reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial entre os anos de 1939 e 1945 (MUCENIEKS; SILVA; CECÍLIO, 2012).

O Banco Mundial é composto por 189 países-membros e possui mais de 130 escritórios em todo o mundo. Seu objetivo é lutar contra a pobreza por meio de um processo de globalização inclusiva.

Segundo Pansardi (2011), para o BM a formação inicial de professores não é a mais importante, mas sim a formação continuada, através do ensino a distância. Trata-se de uma formação de caráter pragmático,

prático, que valoriza a experiência do professor, incorpora as competências do professor e se vale de processos tecnológicos. Como se pode inferir, a formação continuada de professores se insere na lógica neoliberal da eficácia e da eficiência; há redução de custos e de tempo de formação.

Ainda no âmbito da política para a formação de professores, o BM entende que, "para a melhoria da qualidade da educação, é necessário: biblioteca, tempo de instrução, dever de casa, livros didáticos, conhecimento do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor e número de alunos por turma" (RAPOUSO, 2018, p. 3). Para este autor, o BM está priorizando:

[...] o aumento do tempo de instrução, prolongando o ano escolar; defende a flexibilização e adequação de horários; reforça que se tenha o dever de casa; oferta de livros didáticos; a melhoria dos conhecimentos dos professores, privilegiando-se a formação continuada e estímulo à educação a distância. A estratégia para a melhoria da qualidade da educação, na versão do banco mundial, é a reforma curricular. Essa reforma é concebida de forma vertical e centralizada, privilegiando os especialistas e consultores internacionais que trazem conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva, em detrimento dos professores (RAPOUSO, 2018, p. 3).

A presença do Banco Mundial em Moçambique começa no ano de 1984, com a adesão do país à economia de mercado. Em 1986, para recuperar a economia moçambicana, o banco inicia o investimento de uma forma ativa, mas isso demandava um ajuste estrutural.

Para tanto, em 1987, introduziu em Moçambique o Programa de Reabilitação Econômica, como um dos componentes do ajuste estrutural, necessário, de acordo com o BM, para reestruturar um país devastado pelo conflito armado entre a Renamo e o Governo, e reduzido a uma pobreza extrema.

No ano de 1990, num encontro entre o governo moçambicano e o grupo consultivo de Paris, chegou-se à conclusão de que, além do programa de reabilitação econômica, se devia acrescentar também o componente social, fixando-se, assim, o programa de reabilitação econômica e social.

Esse programa, em Moçambique, tinha como objetivos:

[...] parar a dimensão da produção; assegurar à produção das zonas rurais receitas mínimas e um nível de consumo mínimo; reinstalar a balança macroeconômica através de diminuição do déficit orçamental corrente e a balança de pagamentos (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 49).

Segundo Luís (2005), as atividades do Banco Mundial em Moçambique, apesar de terem começado nos anos 80, só passaram a ser públicas a partir de 1998, momento em que o conselho de diretores executivos da instituição aprovou uma nova política, que autorizava a produção da informação pública das atividades da estratégia de assistência ao país (*Country Assistance Strategy - CAS*).

Neste contexto, o Banco Mundial introduziu suas políticas de formação de professores na educação básica. É nela, segundo Cosagrade, Pereira e Sagrillo (2014, p. 503), "onde deverão se formar professores, cujas propostas se traduzem nas diretrizes curriculares de formação de professores, cujo foco é a formação por competências".

O banco defende, portanto, na sua política de formação de professores, o modelo da profissionalização pautado pela formação por competências, a partir da experiência e ou aplicação prática do conhecimento.

A partir das propostas da política de formação inicial de professores do BM, percebe-se que ela se insere na lógica neoliberal dado que a formação de professores neste modelo é pragmática.

#### **b) A Unesco e a formação de professores**

Analisar os princípios e orientações expressas nos vários documentos da Unesco sobre a formação dos professores e suas interferências nas respectivas políticas aplicadas em Moçambique constitui parte desta pesquisa.

A Unesco, organismo internacional criado no seio da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, com o objetivo de atingir, pela cooperação dos povos nos domínios da educação, ciência e cultura, a paz internacional e a prosperidade comum da humanidade (UNESCO, 1946, p. 43), concebe a educação "como um processo formativo de valores e atitudes, com o papel de combater a exclusão social, erradicar a pobreza, promover o desenvolvimento humano, a democracia e construir uma cultura de paz" (GOMIDE, 1995, p. 110).

A educação constitui-se em foco principal, sendo responsável pelo desenvolvimento humano; os professores, como protagonistas, devem trabalhar mais com valores, atitudes e competências do que em fundamentos teóricos e práticos do campo educativo.

Em 1990, quando da realização da Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, foram divulgados a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNICEF, 1991). Essas orientações reiteraram a centralidade da educação, de modo a garantir as necessidades básicas de aprendizagem para crianças, jovens e adultas (GOMIDE, 1995, p. 110).

As principais alterações feitas nos princípios e orientações da Unesco para a formação de professores em Moçambique foram, segundo Gomide (1995, p. 114): a mudança dos currículos dos cursos de formação; a adoção de modernas tecnologias e flexibilidade da metodologia; o incentivo à privatização da formação como forma de atendimento aos interesses do mercado da educação e a diminuição do tempo e da qualidade epistemológica dos conteúdos. Segundo a própria Unesco:

O desenvolvimento das novas tecnologias de informação e de comunicação deve sustentar uma reflexão geral sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. A comissão recomenda: diversificação e aprimoramento do ensino a distância pelo recurso às novas tecnologias e crescente utilização dessas tecnologias no âmbito da formação de professores (1996, p. 36).

O organismo defende a educação para o desenvolvimento sustentável, solicitando aos países membros que incluam em suas políticas nacionais de educação e currículos, questões-chave sobre o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017). Para isso, propõe o Programa de Ação Global, típico da organização, por concentrar suas ações na capacitação dos professores nesse tema.

Esse programa apóia Moçambique nas atividades relacionadas à educação para o desenvolvimento sustentável, dando subsídios aos formadores de professores e gestores de políticas de educação sobre como integrar a educação sustentável nas políticas de educação, nos currículos e no processo de formação dos professores. "A Unesco promove formação de professores para garantir que as escolas integrem a educação sustentável às



suas práticas” (UNESCO, 2017). Por exemplo, um dos objetivos gerais da disciplina de língua portuguesa no ensino básico é “assumir atitudes positivas na prevenção e conservação do ambiente” (MOÇAMBIQUE, 2008, p. 7), através da leitura e da interpretação de textos que tratam desta temática.

Em 2015:

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco -, junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef -, o Banco Mundial – BM -, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud -, a Organização das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres - ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – Acnur - organizou o Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, com o objetivo de acordar a nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030 (UNESCO, 2016, p. 2).

Na oportunidade, foi emitida a Declaração de Incheon, que é a visão da educação até 2030. Um de seus pontos fortes é relativo à:

[...] igualdade de gênero, para alcançar o direito à educação para todos, em que políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagens devem ser sensíveis ao gênero, em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo (UNESCO, 2015, p. 21).

Para a implementação da visão para a educação até 2030, foram traçadas as seguintes medidas: “construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (UNESCO, 2015, p. 24). Esta visão da Declaração de Incheon exigia que as instalações das escolas e das instituições de formação de professores fossem reformadas ou construídas de acordo com suas orientações, recomendando, “... até 2030, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento [...]” (UNESCO, 2015, p.24). Por esta orientação, as agências de bolsas de estudos para a formação fora de Moçambique privilegiavam mais a igualdade de gênero.

Neste sentido, “a Unesco tem oferecido alguns subsídios aos professores, gestores das políticas sobre como integrar a educação de desenvolvimento sustentável às políticas de educação, currículos e ao processo de formação de professores” (UNESCO, 2015).

A Unesco defende a educação para a cidadania global. No que concerne à formação de professores, dizia:

É necessária a criação de programas internacionais de intercâmbio de professores, de modo que esses professores ganhem experiências de outros países, culturas e sociedades, bem como a novos métodos e competências pedagógicas, melhorar habilidades interpessoais/comunicação e melhorar habilidades pedagógicas (UNESCO, 2015, p.32).

O exemplo da aplicação dessa política da educação para a cidadania global é o acordo de mobilidade acadêmica entre a Udesc e a UPM, entre outras universidades, que levou as duas universidades a assinarem o convênio de cooperação para "a promoção do intercâmbio de membros do corpo docente e/ou pesquisadores de ambas as instituições" (UDESC; UPM, 2014, p.2).

A política para a formação inicial de professores da Unesco defende que se formem professores que incorporem questões de gênero no currículo, professores com valores, atitudes e competências; professores que estejam formados em matéria de TICs; professores que saibam flexibilizar as metodologias de ensino; formar professores em matéria de desenvolvimento sustentável, emponderamento da mulher; formar professores que irão promover a igualdade de gênero e uma educação para todos; sejam formados e disponibilizados professores qualificado e que promovam uma educação para a cidadania.

Ainda no que diz respeito à política da Unesco para a formação de professores é de salientar a sua exigência de "formação inclusiva dos professores"; quer dizer que os formandos (futuros professores), tenham a oportunidade de "aprenderem juntos independentemente das diferenças" e ou do gênero que tenham; isto deve transparecer em currículos dos magistérios bem adequados e tenham um "conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades dentro das instituições de formação de professores" (UNESCO, 1994, p.11-12).

Este princípio de inclusão está patente nos planos curriculares das instituições de formação dos professores de todos os níveis de formação e obviamente no curso de licenciatura em ensino de filosofia.

De um modo geral as políticas para a formação inicial dos professores emanadas pelas organizações multilaterais têm como alcance os

países em via de desenvolvimento e tem como finalidade uniformizar não só os currículos, mas também adequar a formação inicial dos professores ao modelo neoliberal e ao modo capitalista de produção.

### **c) A comunidade para o desenvolvimento da África Austral (SADC) e a formação de professores**

A Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) é um bloco econômico e político composto por 15 países da África Austral (região sul do continente), com sede em Gaborone, Botswana:

A SADC<sup>54</sup> foi criada em 1992, a partir da transformação da SADCC<sup>55</sup>, criada em 1980; os seus objetivos são: estimular o comércio de produtos e serviços entre os países membros; diminuir a pobreza da população de todos os países membros e melhorar a qualidade de vida; maximizar o uso dos recursos naturais da região; promover o crescimento sustentável dos países do bloco; promover a paz e bons relacionamentos políticos na região, atuando para evitar conflitos e guerras; cooperação socioeconômica e política na região; buscar soluções em comum para as tarifas alfandegárias e taxas de importação e exportação nas relações comerciais entre os países membros (Portal da SADC).

A conferência regional da África Austral, realizada em agosto de 2015, na capital moçambicana, Maputo, produziu um relatório em que se destaca a necessidade de garantir um ensino de qualidade através da formação de professores de qualidade na região:

A qualidade de professores tem um grande impacto sobre os resultados de igualdade e de aprendizagem. Contudo, na região da África Austral há escassez de professores formados, qualificados e motivados, o que precisa de um maior investimento em professores como uma questão de emergência na maioria dos países africanos (SADC, 2015, p. 2).

De acordo com a SADC (2015), a conferência tinha os seguintes objetivos:

Definir respostas políticas e programáticas à Declaração de Kigali sobre a educação pós 2015, que reconhece que o professor

<sup>54</sup> Países integrantes da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC): África do Sul, Angola, Botswana, República Democrática do Congo, Lesoto, Madagascar, Malawi, Suazilândia, Moçambique, Seychelles, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue ([www.sadc.int](http://www.sadc.int)).

<sup>55</sup> "A Conferência de Coordenação do Desenvolvimento da África Austral (SADCC), criada em 1980, era uma comunidade de países da África Austral que lutava contra o regime segregacionista da África do Sul. Em 1992 a SADCC passou para a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), dedicada à cooperação, à integração socioeconômica e à cooperação em matérias de política e segurança dos países da África Austral" (PORTO, 1991, p.1).

desempenha um papel fundamental na provisão de ensino de qualidade e a necessidade de políticas de professores abrangentes, que englobam todos os níveis de ensino; desenvolver uma estratégia regional para o melhoramento da qualidade de professores; partilhar políticas de países, boas práticas e resultados de investigações sobre o melhoramento da qualidade de professores (SADC, 2015, p. 4).

A conferência recomendou aos países membros da SADC para que investissem na formação de professores e promovessem fóruns de intercâmbio regional, no sentido de socializar as boas políticas de formação de professores de cada um dos países, dado que sua qualidade depende também de sua formação.

Na região austral, foi decidido que até 2015 os professores das universidades deveriam ter o nível de mestre, medida necessária para a uniformização do grau acadêmico dos professores das universidades da região:

A integração regional no ensino superior tem a mobilidade e a cooperação de estudo (conteúdos e relevância dos currículos) na estrutura dos cursos (estrutura modular e duração dos programas de diferentes níveis), no reconhecimento dos programas acadêmicos e no sistema de transferência de créditos, acreditação e garantia de qualidade, harmonização de políticas, entre outros (UPM, 2014, p. 8).

De um modo geral, a sadec nas suas políticas para a formação de professores enfatiza a formação de professores de qualidade na região; qualidade na igualdade, na aprendizagem e qualificação.

Que aja uma política de formação de professores regional, e que seja abrangente a todos os países membros; que se desenvolva uma política regional para o melhoramento da qualidade de professores.

A necessidade de unificação do nível acadêmico dos professores universitário e que deveria ser o de mestre; necessidade de integração regional no ensino superior. Estas e outras propostas constituem o epicentro das políticas da sadec para a formação de professores da região Austral de África.

## 2.1 POLÍTICA NACIONAL PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

De acordo com o então Mined (2004), diversos princípios da política nacional regem a formação de professores do ESG do Iº ciclo e IIº ciclo, conforme listagem a seguir: formar professores para a melhoria da qualidade

da educação; a natureza do currículo nas instituições de formação dos professores deve basear-se nos princípios e orientações das recomendações de pesquisas realizadas no país e adaptadas aos padrões internacionais, regionais e os currículos devem refletir a teoria e a prática da educação e em elementos baseados na escola; o perfil dos estudantes dos cursos de formação de professores deve ser adequado; qualificação e colocação de professores; pesquisa e qualidade na formação de professores; e coordenação da formação de professores. Importa referir que optei por política nacional de formação de professores do ESG dado que os professores formados na UPM, especialmente os de filosofia são absorvidos no ESG do 2º ciclo.

### 2.1.1 Alterações da Lei n. 4/83 para a Lei n. 6/92

As alterações se tornaram referência no país, senão vejamos o que indicam:

- **Formar professores para a melhoria da qualidade da educação** (grifo nosso): foram concebidos currículos de modo a melhorar a qualidade da formação dos professores e da educação em geral (MINEDH, 2004).

- **Natureza do currículo nas instituições de formação dos professores** (grifo nosso): baseia-se nos princípios e orientações de referência das recomendações de pesquisas realizadas no país e adaptadas aos padrões regionais (Sadec) e internacionais (BM e Unesco). Há uma ligação entre a teoria e a prática da educação, entre elementos dos cursos baseados na instituição e elementos baseados na escola, segundo orientação do Mined: "... oportunidade aos professores em exercício de desenvolvimento profissional, através de formação contínua" (MINED, 2004, p. 14).

- **Perfil dos estudantes dos cursos de formação de professores** (grifo nosso): tendo em conta que os recursos humanos são importantes para a realização eficiente e efetiva da formação de professores e para a capacitação institucional, fixando diversos níveis de formação para professores, a saber:

nível básico: realiza-se a formação de professores do ensino primário do 1º grau<sup>56</sup>; as habilitações de ingresso neste nível correspondem à 7ª classe. Nível médio: realiza a formação inicial dos professores do

<sup>56</sup> O primeiro grau do ensino primário compreende da 1ª à 5ª classe (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 9).

ensino primário do 2º grau<sup>57</sup>; as habilitações de ingresso neste nível correspondem à 10ª classe do ensino geral, ou equivalente. Nível superior: realiza a formação dos professores para todos os níveis de ensino; as habilitações para o ingresso neste nível correspondem à 12ª classe (nível médio completo ou equivalente) (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 19).

Cada professor atua na área na qual foi formado, como forma de garantir a eficiência e a eficácia do trabalho prestado.

- **Qualificação e colocação de professores** (grifo nosso): os professores devem ser qualificados segundo os padrões regionais e internacionais e devem ser colocados segundo suas qualificações, experiências e necessidades locais demonstráveis, para permitir a qualidade da educação nas escolas moçambicanas (MINED, 2004). Cada nível de formação de professor é aproveitado segundo a sua qualificação; sendo assim, os professores formados para atuar no ensino primário são colocados naquele nível de ensino, e assim sucessivamente.

- **Pesquisa e qualidade na formação de professores** (grifo nosso): a ligação entre a pesquisa e a qualidade na formação de professores deve constituir uma estratégia para este subsetor da educação para que haja desenvolvimento da prática e formulação e avaliação de indicadores de qualidade para estabelecer padrões nacionais em formação de professores e sistemas nacionais de garantia da qualidade. Para tal, a instituição de formação de professores terá de identificar áreas de pesquisa e incentivá-las, estabelecendo, ao mesmo tempo, padrões de controle de sua qualidade.

- **Coordenação da formação de professores** (grifo nosso): além da direção nacional de formação de professores do Ministério da Educação, a respectiva política defende:

Deve ser instituída uma equipe para coordenar, gerir e monitorar o processo de implementação da estratégia nas instituições de formação de professores, de modo a garantir que todas elas estão a implementar a política nacional de formação de professores no período em referência (MINED, 2004, p. 23).

Os princípios e orientações nacionais para a formação de professores visam a:

[...] melhorar a qualidade do ensino primário e secundário; aumentar o acesso equitativo às escolas primárias e secundárias, formando melhor os professores para melhorar as taxas de conclusão e as taxas de acesso e na educação do gênero; aumentar a capacidade

<sup>57</sup> O segundo grau é da 6ª à 7ª classe (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 9).

institucional para a gestão do sistema educativo, apoiando ou formando professores na gestão educacional (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 4).

No que concerne à formação do professor na gestão educacional na UPM:

[...] o curso de licenciatura em ensino de filosofia forma professores para o ensino da disciplina de filosofia no ESG II e outras instituições de ensino superior e forma técnicos para o desempenho de múltiplas funções em instituições públicas e privadas de educação (UPM, 2014, p. 8).

Nessa formação técnica está incluída a formação de gestor educacional.

Uma das referências da política para a formação de professores em Moçambique tem como base os artigos 3º e 88º da Constituição da República, que dizem:

Artigo 3º→ A República de Moçambique é um Estado de Direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais.

Artigo 88º→ Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito (MOÇAMBIQUE, 2004, p. 2 e 26).

Para garantir a educação como um direito constitucional, o Estado forma professores de diversos níveis de ensino. À luz da política nacional de educação em Moçambique:

Pretende-se massificar o acesso da educação com uma qualidade aceitável, isto é, um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade (MINED, 1995, p. 2).

Como refere Nivagara (2013), analisando-se esta determinação política, pode-se dizer que ela possibilitou aos planos estratégicos da educação enfatizar o contributo da formação dos professores como estratégia para aumentar o acesso à educação e melhorar a sua qualidade. Esta política também subscreve a **Declaração Mundial sobre educação para todos** (grifo nosso), realizada em 1990, em Jomtiam, Tailândia, pela Unesco.

O plano estratégico da educação 2006–2011 preconiza a necessidade de,

Formação continuada, apoio pedagógico aos professores em exercício em todos os níveis de ensino (incluindo os formadores dos professores), reforço pedagógico nas zonas de influência pedagógica (ZIPs) e formação dos gestores das escolas (diretores); estes, para poderem prestar apoio aos professores (MEC, 2005, p.56).

Esta política, como refere Nivagara (2013), evidencia a importância da formação continuada de professores, formadores de professores, gestores das escolas e das ZIPs em exercício. No plano estratégico de educação 2012–2016, esta política é também expressa como uma profissionalização permanente da profissão docente.

A política nacional de formação de professores visa de um geral "prover a melhoria da qualidade na formação de professores e promover um sistema de implementação da formação de qualidade na educação" (MOAMBIQUE, 2004, p.8).

Em Moçambique, a política de formação continuada de professores, formadores de professores e gestores das escolas e ZIPs é a subscrição da política de formação de professores do Banco Mundial. De acordo com este organismo:

Os países em via de desenvolvimento devem capitalizar a formação continuada dos professores e gestores de educação, a partir de cursos de formação a distância onde o uso de tecnologias de informação e comunicação – TICs - deve ser uma realidade como forma de poupar os custos da formação, do tempo e do espaço (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 4).

A reforma do sistema nacional de educação de 1992 é fruto do ajuste estrutural recomendado pelo Banco Mundial no âmbito da reabilitação económica e social, que Moçambique deveria realizar como condição para se beneficiar de empréstimos do BM. Para tanto, foram reformadas a Lei n. 4, de 23 de março de 1983, que deu origem à nova lei do Sistema Nacional de Educação, e a Lei n. 6, de 6 de maio de 1992. Segundo refere Luís (2005, p. 65), essa lei ajusta "o sistema nacional de educação às condições atuais de Moçambique". São condições marcadas pela globalização e pelo neoliberalismo, conforme se pode observar no quadro a seguir (Quadro 1).



**Quadro 1- Alterações da Lei n. 4/83 do SNE para a Lei n. 6/92 do SNE**

Lei n. 4/83, de 23 de março	Lei n.6/92, de 6 de maio
a) A educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso e na educação permanente de todo o povo.	b) A educação é um direito e um dever de todos os cidadãos.
b) A educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operária camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento econômico, social e cultural.	
c) A educação é um instrumento principal da criação do homem novo.	
d) Homem liberto de toda a carga ideológica e política de formação colonial e dos valores negativos de formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução.	
e) A educação da República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-leninismo, e no património científico, técnico e cultural da humanidade.	
d) A educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagradas na constituição.	a) O ensino público é laico.
	b) O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo.
	c) O Estado organiza e promove o ensino como parte integrante da ação educativa, nos termos planificados na Constituição da República.

Fonte: LUÍS (2006, p. 66).

Em Moçambique, a motivação para a adesão aos princípios e fundamentos das políticas de formação de professores dos organismos multilaterais (BM e Unesco) é de ordem econômica e pedagógica. De ordem econômica, para conseguir financiamento para o setor; de ordem pedagógica, como forma de adotar métodos e conteúdos vinculados à comunidade local (OLIVEIRA et al., 2018), e para atender a orientações mundiais, como, por exemplo, a Declaração de Jomtien (1990) e a de Dakar (2000). Tais declarações são explícitas em afirmar que, para o desenvolvimento e para a melhoria da qualidade de educação, há necessidade de diálogo intercultural, com reconhecimento de incorporar as culturas locais (BASÍLIO, 2012). A partir desse entendimento, passou a figurar no currículo nacional do ensino primário moçambicano o currículo local<sup>58</sup>.

No currículo de formação de professores dos países em via de desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, o perfil global de competências do professor a formar é parte da agenda dos organismos multilaterais, reiterando a ideia de que o professor só se forma como tal pelo saber-fazer (PACHECO, 1995).

A Lei n. 6/92 é fruto das políticas neoliberais e que constitui a base dos currículos de formação de professores. A base foi também constituída a partir de algumas racionalidades, ou enfoques teóricos que delineam a formação inicial de professores, objeto do próximo capítulo.

A principal base da formação inicial de professores em Moçambique segundo a Lei n. 6/92, de 6 de maio de 1992 é a melhoria da qualidade do ensino e as políticas para a formação de professores dos organismos multilaterais e regional orientam para que os formandos sejam competentes em: "dedicação, respeito e criação de um espírito reflexivo, crítico e significativo" (FUNES, 2012, p.80); em suma tornarem-se investigadores e serem capazes de inovarem no PEA; e para tal autores como Perrenoud (1998), Joyce e Perberg (1979), Garcia (1999), Perez Gómez (2000) e Zeichener (1983) teorizaram algumas racionalidades/orientações/ enfoques

---

<sup>58</sup> Currículo local é um componente do currículo nacional que integra aspectos da cultura local (BASÍLIO, 2012, p. 81).

que delineiam a formação inicial de professores, e que devem ser incorporados nos currículos da formação inicial de professores de modo a delinear a sua formação.

## CAPÍTULO III

### 3 DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“A qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção.”

(PERRENOUD, 1998, p. 12)

#### 3.1 DIFERENTES ENFOQUES E CONTRIBUIÇÃO NO CAMPO

Dedico este capítulo à análise das principais discussões e contribuições acadêmicas que influenciam e delineiam a formação inicial de professores no contexto atual. Refiro-me ao enfoque tecnológico, ao técnico, ao acadêmico e ao prático, esclarecendo que adoto por enfoque o que Joyce e Perberg (1979) entendem por modelo; Pérez Gómez (2000) e Zeichner (1983), por racionalidades, e Garcia (1999), por orientação. No entanto, apesar de possuir diferentes designações, todas elas significam, de acordo com Garcia:

[...] conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para alcançar. Idealmente, uma orientação conceitual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Essas concepções deveriam orientar as atividades práticas da formação de professores [...] (1999, p. 30).

Pacheco e Flores (1990) entendem que a formação inicial de professores é feita em diferentes modelos a partir das finalidades do processo educativo, e das competências que se esperam do professor. Cada modalidade segue uma certa conceitualização.

Como ilustram Garcia (1999), Pacheco; Flores (1990), enfoques são perspectivas teóricas que orientam ou embasam a formação inicial dos professores a partir de uma certa perspectiva e de um modelo a serem adotados.

### **a) Enfoque técnico**

Neste enfoque, de acordo com Garcia, "na formação dos professores, a centralidade do processo de ensino e aprendizagem deve ser nas competências e nas destrezas necessárias para o ensino" (GARCIA, 1999, p. 34).

Laranjeira et al. (2002) definem competências como capacidades de mobilizar vários recursos, tais como, conhecimentos teóricos e experiências adquiridas na vida profissional e pessoal para enfrentar as situações de trabalho cotidiano para a docência.

O curso de licenciatura em ensino de Filosofia da Universidade Pedagógica de Moçambique, responsável pela formação inicial de professores de Filosofia -, forma professores levando em conta este enfoque, conforme explicitado em seu plano curricular:

O curso de licenciatura em ensino de filosofia da UPM garante que o graduado termine o curso com competências que lhe permita executar com eficácia e qualidade técnica a sua atividade, bem como, interpretar, refletir e decidir profissionalmente mediante situações concretas (UPM, 2014, p. 12).

O caráter técnico na formação inicial de professores em Moçambique é referenciado também na Lei n. 6/92, do SNE moçambicano: a formação técnica "permite ao professor uma elevação constante do seu nível de formação técnica" (MOÇAMBIQUE, 1992, p.19). A ideia é qualificar tecnicamente o futuro professor, treinando-o para converter a teoria em ação. Por outras palavras, ela é uma formação profissional que relaciona a teoria e a prática.

Pacheco (1995) entende que a teoria e a prática são polos separados, não existindo nenhuma oposição entre eles; na formação inicial de professores, a prática é a aplicação da teoria; isto é, a prática serve-se da teoria, havendo um correlacionamento entre esses dois pólos.

Rodrigues (2008, p.1) também sustenta que "se as coisas resultam na prática, como dito no conceito, o conceito será verdadeiro". O autor, desta forma, realça a importância da prática como realização da teoria.

Com o propósito de conciliar esses dois polos (teoria e prática) no currículo da formação inicial de professores com enfoque técnico, há sempre

um relacionamento entre a teoria e a prática, com vistas a auxiliar o futuro professor na solução dos eventuais problemas do cotidiano:

[...] onde a atividade é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa das teorias científicas e o currículo é estruturado de modo que haja relação entre a teoria e a prática. Existindo assim atividades curriculares de caráter prático profissional e teórico científico. A partir das teorias, chega-se a uma ação. A reflexão leva à ação, isto é, a um contexto prático (PACHECO, 1995, p. 33 ).

Esta é a razão pela qual, na formação inicial dos professores com enfoque técnico, separa o pensar e o fazer. O professor é formado para saber fazer aquilo que o autor chama de:

[...] ser organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem: objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, avaliações, etc., que devem ser rigorosamente planejados para poder garantir resultados institucionais altamente eficazes e eficientes (PACHECO, 1995, p. 16).

Na formação inicial de professores de filosofia na UPM, "a filosofia do currículo deriva da filosofia baseada em competências genéricas<sup>59</sup>, adotadas na universidade e consubstanciadas no seu plano estratégico de desenvolvimento institucional"(UPM, 2014, p.11).

Pelo fato de a formação inicial de professores de filosofia se basear em competências técnicas, na análise de (SAVIANI, 2011, p.28), elas dizem "respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras"

Carminati (2006) compreende que o enfoque técnico surge na escola capitalista como suporte e reproduzidor de suas relações sociais. Percebe-se que este enfoque passou a delinear a formação inicial de professores em Moçambique, especialmente na formação de professores de filosofia, a partir dos anos 1992, altura em que o país passou para a economia do mercado e adoção do neoliberalismo.

A partir de 1992, com a Lei n. 6/92, de 6 de maio de 1992, que reajustou o quadro geral do sistema nacional de educação, os currículos de formação de professores em Moçambique também foram reajustados à dinâmica da educação neoliberal, originando um currículo de formação inicial de professores "sustentado pelo desenvolvimento de competências, e aí o

---

<sup>59</sup> Competências genéricas "são capacidades que são necessárias em todos os domínios de conteúdos e podem ser utilizadas em situações profissionais novas" (UPM, 2014, p. 12).

conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular na formação inicial de professores” (DIAS; LOPES, 2003, p. 156).

Uma das perspectivas do plano curricular do ESG do I° e do II° ciclo é a formação do aluno para o emprego, aliada à não menos frequente referência à necessidade do domínio da técnica; portanto, o ESG do I° e do II° ciclo é profissionalizante. Um dos pilares do currículo atual do ESG é o saber fazer, pois segundo o Inde e o Mined:

Saber fazer proporciona, na formação e qualificação profissional sólida, um espírito empreendedor no aluno/formando para que ele se adapte não só ao meio produtivo atual, mas também às tendências de transformação no mercado” (2010, p. 3).

Com base no parágrafo anterior, o ESG também se orienta pelo enfoque técnico de Garcia (1999), razão pela qual os professores que atuam neste nível de ensino são formados nesta perspectiva teórica, como atesta o curso de formação inicial de professores de filosofia da UPM.

Neste sentido, para que a competência técnica na formação inicial de professores seja autêntica, é preciso que atenda a dois componentes: o saber, através do conteúdo, e o saber fazer, através do método. A competência técnica que leva a uma eficiência técnica é fruto da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2011).

Para o autor, o saber competente:

começa no domínio dos próprios conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo, ou seja, numa reapropriação satisfatória do saber escolar. Inclui o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transformação desse saber, para aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente: método, planejamento e avaliação (SAVIANI, 2011, p.21).

Em suma, o enfoque técnico na formação inicial de professores tem como escopo a aquisição de competências técnicas, o conhecimento e o domínio das formas convencionalmente aceitas de agir, ou seja, o saber-fazer que implica uma visão integrada e articulada da sua prática docente e o entendimento das várias relações no seu setor de trabalho.

Sob este enfoque, o professor é formado para ser especialista de conteúdo, facilitador de aprendizagem e organizador das condições de ensino e aprendizagem (PERREIRA, 2000). O objetivo é munir os formandos de

competências técnicas que envolvem o conhecimento científico e pedagógico de um determinado campo. Portanto, a formação inicial de professores de Filosofia no Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM, como atesta o seu plano curricular, apresenta três componentes de formação: o componente de formação específica, o componente de formação geral e o componente de formação educacional (UPM, 2015).

Nestes três componentes curriculares (componente de formação específica, componente de formação geral e componente de formação educacional), o futuro professor é treinado para o melhor saber fazer pedagógico, que consiste em: ser organizador do processo de ensino e aprendizagem (PEA); ser responsável pela organização dos objetivos, seleção dos conteúdos, estratégias de ensino e avaliação.

"Os componentes do PEA devem ser planejados com vista a se alcançar resultados eficazes e eficientes. Por isso, a preocupação na formação inicial de professores sob este enfoque tem sido a instrumentalização técnica" (PEREIRA, 2000, p. 16).

A presença do enfoque técnico teorizado por Pacheco (1996), no plano curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM, é notória, dado que:

O currículo é concebido como um processo, definindo-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores, de modo distinto e adequada a diferentes contextos, englobando a interação didática que existe ao nível da sala de aula (PACHECO, 1996, p. 13).

O plano curricular do curso de licenciatura em ensino de Filosofia contempla a teoria, a prática e a técnica. A intenção é preparar o professor para que esteja à altura do enfoque técnico, na qual há conciliação entre a teoria e a prática. No currículo, estão previstas conferências<sup>60</sup> sobre textos de autores, o que constitui a fase da formação científica do professor na qual é desenvolvida a teoria.

Na diretriz curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM, como referem Simões e Berto (2013), as questões técnico-pedagógicas estão misturadas com temas de cunho técnico e social.

---

<sup>60</sup> Conferências "são aulas expositivas dialógicas em que são expostos os conteúdos com a participação ativa dos alunos" (Disponível em: <https://posgraduando.com>).



A formação inicial no enfoque técnico oferece aos futuros professores um intercâmbio entre a teoria e a prática. A teoria é desenvolvida nas conferências, em sala de aula, e a prática, em escolas integradas da UPM durante as práticas pedagógicas (PP) e o estágio, cumprindo-se, assim, o que está plasmado no plano curricular do curso.

Em meados da década de 1980, Schon (2000) criticava o enfoque técnico na formação inicial de professores e propunha que se problematizassem a teoria e a prática na formação docente, introduzindo nesse debate o conceito de profissional reflexivo (GASPIRINI, 2017). Conceito a ser desenvolvido mais adiante.

A reflexão deve aparecer da ação: isso significa que as ações dos professores devem ser matéria-prima para o exercício da reflexão.

Ao fazer a relação entre a teoria e a prática na formação inicial dos professores, deve-se chamar a atenção dos formandos para se concentrarem de modo a compreenderem como acontece essa interligação entre a teoria e prática.

"Deve-se aliar a reflexão com a ação de modo a desenvolver no formando uma atitude criativa e reflexiva no exercício das suas atividades profissionais" (USSENE, p.159), pois a teleologia na formação inicial de professores visa formar profissionais que saibam criar, inovar e que tenham flexibilidade e iniciativa; professores que tenham um bom domínio da linguagem filosófica oral e escrita, de modo a enfrentar o magistério com sucesso.

#### **b) Enfoque prático**

Este enfoque se ocupa da "organização e do desenvolvimento das práticas de ensino, tanto dos professores em formação do ensino primário, como do secundário"(GARCIA, 1999, p. 39). Nele, a experiência é considerada fonte de conhecimento para o ensino e para o aprender a ensinar. É por isso que se enfatiza a aprendizagem pela experiência e pela observação, pois, de acordo com Garcia (1999, p. 39), "aprender a ensinar é um processo que se inicia através de observação". Toda e qualquer aprendizagem se baseia, na prática, num processo que parte dela para ela:

A organização curricular na formação de professores de filosofia na Universidade Pedagógica de Moçambique segue o modelo integrado em que são privilegiados três componentes de formação: componente de formação geral com 10% de disciplinas; componente de formação específica, com 65% e componente de formação educacional, com 25% das disciplinas; nesta última componente, estão integradas disciplinas e atividades da área de pedagogia, psicologia, didáticas e práticas pedagógicas. Esta componente de formação educacional visa fornecer aos alunos competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitam a realização das futuras tarefas profissionais de orientação do processo de ensino-aprendizagem (UPM, 2014, p. 17).

No componente educacional - a atividade curricular e práticas pedagógicas<sup>61</sup> -, que se realiza em escola integrada, a universidade prevê atividades práticas do aluno; a prática pedagógica é realizada em três fases, a saber: prática pedagógica I, II e III.

#### Na prática Pedagógica I (PPI):

Os alunos realizam trabalho de campo nas instituições escolares integradas com a Universidade. O aluno se desloca para a escola onde vai conhecer a instituição escolar e a comunidade envolvente; observar as características da escola e atividades que se desenvolvem e seus intervenientes; observação física das instalações da escola integrada, observação da organização da escola, observação dos documentos normativos da escola e observação das atividades desenvolvidas na escola (UPM, 2014, p. 124).

Para Changa (2011), a PPI relaciona intrinsecamente a teoria e a prática, dado que ela se inicia com a realização de um seminário na Universidade e prossegue com o trabalho de campo na escola integrada. Os seminários contribuem para a análise da realidade e para que se faça uma reflexão crítica sobre tudo o que foi observado, propondo algumas soluções para os problemas identificados.

#### Já na Prática Pedagógica II (PPII):

O aluno vai à escola integrada com o objetivo de promover a vivência no meio escolar, através do contato com alunos, professores, encarregados de educação, técnicos administrativos – CTA (servidores) -, criando assim hábitos de colaboração e de convivência próprios desse meio (UPM, 2014, p. 125).

#### A Prática Pedagógica III (PPIII), por sua vez:

Consiste na observação das aulas. Na escola integrada, o aluno participa na dinâmica da escola e das salas de aula, auxiliando o professor orientador (docente da escola integrada) na produção do material didático e na correção de testes e outros trabalhos; trabalha

---

<sup>61</sup>As práticas pedagógicas “são atividades curriculares praticadas numa determinada escola integrada à Universidade pelos alunos dos cursos de licenciatura em ensino da UPM” (UPM, 2014, p. 21).

e produz material didático em oficinas pedagógicas, organiza e implementa situações de aprendizagem recorrendo a simulações, planifica e organiza com o professor orientador as complexas situações de ensino-aprendizagem e implementa o processo de ensino-aprendizagem de uma forma criativa e interessante de acordo com as condições reais da escola integrada (UPM, 2014, p. 132).

Para Carminati, no enfoque prático:

o conceito predominante é aquele que compreende o professor como um artesão, ou um artista, pois é experiência enquanto docente que ele deve demonstrar toda a sua criatividade para ser capaz de resolver problemas e conflitos que se apresentam em sala de aula (2006, p. 33).

A este respeito, embora num contexto diferente Dewey, em sua obra *Experiência e educação* (1939), defende que o conhecimento é fruto da experiência; isto é, para conhecer, é necessário experienciar:

Quando nós experimentamos qualquer coisa, nós agimos sobre esta coisa; nós fizemos alguma coisa com ela, depois nós sofremos as conseqüências. Nós fizemos qualquer coisa ao objeto e a coisa, em retorno, faz qualquer coisa em nós (DEWEY, 1939, p.87).

No enfoque prático, o eixo curricular de formação inicial de professores promove o desenvolvimento das capacidades e competências do conhecimento-na-ação, das capacidades, conhecimentos e atitudes da reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação, que não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas daquele produzido na situação real. Conforme escreve Rodrigues:

A reflexão na ação é relacionada às investigações e às reflexões do profissional em relação ao caminho que ele percorre em sua prática; a concretização dessas ações pode ocasionar mudanças, guiando-as para novos sinais nas soluções de problemas (2016, p. 8).

Nesta ordem de ideias, segundo o autor citado, a prática reflexiva faz com que o professor descubra suas ações, suas competências profissionais, sociais, psicológicas e sua identidade profissional.

Para Gasparine (2017) e Gómez (1995), a prática é um foco importante no currículo da formação de professores, como o enfoque técnico, que sugere posicionar a experiência prática da formação inicial dos professores, mas a prática deve estar em todo o processo de formação

docente: teoria e prática são dois componentes inseparáveis. A prática dá significado à teoria e ao conhecimento acadêmico.

No entendimento de Silva (2010), atualmente, o enfoque técnico revela-se inadequado para a formação inicial de professores. O autor defende que se focalize preferencialmente outro enfoque, o prático, no qual o currículo é dominado por situações práticas, isto é, onde o currículo prevê a conciliação entre a teoria e a prática. E, como foi acima referido, o currículo do curso de licenciatura em ensino de Filosofia da UPM, além do componente científico, também contempla o componente educacional, composto, este último, por disciplinas e conteúdos de caráter prático.

### **c) Enfoque acadêmico**

Neste enfoque, a formação inicial dos professores privilegia o domínio dos conteúdos, fazendo-se a:

transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especializada (GARCIA, 1999, p. 33).

Portanto, dá-se ênfase ao papel do professor como especialista da disciplina que irá lecionar ou da área curricular na qual está a se formar. A ideia é de que o futuro professor deva dominar os conceitos e a estrutura disciplinar da matéria em que é especializado.

Para Carminati (2006), este enfoque acadêmico provém da tradição pedagógica jesuíta, na qual o aluno é passivo e o professor é o centro de toda a atividade pedagógica e didática. É um "modelo em que os estudos se fundamentam no *ratio studiorum*<sup>62</sup>. Os conhecimentos são repassados aos alunos através do modelo de disciplinas" (CARMINATI, 2003, p. 27).

Pérez Gómez (2000), por sua vez, identificou neste enfoque a existência de duas dimensões: dimensão enciclopédica e dimensão compreensiva. Na dimensão enciclopédica:

---

<sup>62</sup>*Ratio studiorum* é "um programa de estudos formado por uma coleção de regras positivas e uma série de prescrições práticas" (OLIVEIRA et al., 2018, p. 633).

o objetivo do professor é dar aos alunos conteúdos e metodologias para produzirem conhecimentos. Aqui se faz confusão entre o docente e o especialista das disciplinas e não há clareza entre o saber e o saber ensinar (CARMINATI, 2003, p. 27).

Já na dimensão compressiva, o professor é visto como um intelectual e, como tal, deve mostrar interesse e criatividade para que os seus alunos possam aprender. Por isso, é importante que ele tenha um conhecimento suficiente da estrutura organizacional da disciplina e domine técnicas e didáticas eficazes para a construção do conhecimento.

De acordo com Carminati (2003), existem algumas inconveniências no uso deste enfoque na formação inicial de professores, em razão de uma supervalorização dos conhecimentos disciplinares produzidos pela ciência em detrimento do conhecimento pedagógico. Desta forma:

Corre-se o risco de não se dar importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que deriva da experiência prática como docente (CARMINATI, 2003, p.39).

Para Diniz-Pereira (2014), nos currículos da formação inicial de professores devem estar articulados os diferentes enfoques e/ou teorias sobre a formação de professores, dado que eles se complementam. Por exemplo, o enfoque técnico precisa do enfoque prático para poder superar suas dificuldades; o enfoque prático, por sua vez, também necessita do técnico, visto que há valores presentes nele que lhes são úteis.

Da mesma maneira que o enfoque técnico e o prático são complementares, também o são em relação ao enfoque acadêmico e técnico, dado que o técnico faz denúncias dos limites do enfoque acadêmico e do prático. Assim, a articulação entre os três enfoques na formação inicial de professores é necessária para que o futuro professor adquira capacidades de estabelecer conexões entre o enfoque técnico, o prático e o acadêmico, compondo, assim, a sua formação com atitudes e valores (BAGIO; BERGER, 2012).

O enfoque prático "tenciona que o professor reflita a sua prática docente, construindo a imagem de professor como protagonista da sua formação" (SARDINHA; AZEVEDO, 2017, p.542); o enfoque técnico tem a pretensão de "formar professor como um técnico, um especialista que

rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas" (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.36); os críticos do enfoque prático defendem que se forme um professor que tenha capacidade de "extrapolar os limites da prática para um questionamento quanto à construção e ação dos currículos aos conhecimentos da prática a serem compartilhados e à reestruturação das relações de poder no interior da escola" (SARDINHA; AZEVEDO, 2017, p. 544).

O enfoque que embasa o currículo de formação inicial de professores de Filosofia da UPM é o técnico, pois, como refere Diniz-Pereira:

em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construído de acordo com o enfoque técnico. Instituições internacionais tais como Banco Mundial são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente, em países em desenvolvimento (2014, p. 36).

Apesar de vigorarem por muito tempo os três enfoques aqui analisados, atualmente há novas tendências para a formação inicial de professores que são mais promissoras na formação do profissional da educação.

### 3.2 TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

As tendências contemporâneas na formação de professores surgem em oposição aos enfoques acima referenciados, que orientavam a formação inicial de professores. De acordo com Anic et al. (2015), essas tendências buscam a superação dos três enfoques, com especial atenção para o prático. Elas representam desta forma, a necessidade de redimensionamento dos currículos da formação inicial dos professores com a proposta de se contemplar nela: o saber docente, o professor crítico-reflexivo, o professor pesquisador e as competências, assim ressignificando as propostas curriculares.

### **a) Formação para o professor crítico-reflexivo**

O termo professor crítico-reflexivo foi adotado por Donald A. Schon, em 1997; refere-se a professor que seja capaz de refletir sobre a sua própria prática. Neste sentido, Demo (2004) considera este termo como um instrumento de emancipação do professor.

Para Teixeira (2004), a formação inicial de professores deve possibilitar ao formando um pensamento crítico-reflexivo. Para tal, é necessário que o pensar crítico-reflexivo seja parte integrante da formação inicial dos professores.

[...] não basta uma formação docente baseada na prática e na experiência meramente reprodutora de técnicas; urge a necessidade de uma formação docente baseada na prática reflexiva e investigativa, almejando uma reformulação constante da identidade do professor e seus saberes (TEIXEIRA, 2004, p. 5).

Na esteira dessa discussão, Sardinha e Azevedo (2017, p. 535) afirmam que "o modelo de racionalidade técnica não confere ao professor um caráter profissional. Ao contrário, acaba por negar o professor profissionalmente, reconhecendo-o como um técnico a fornecer dados para a produção científica".

O apelo feito pelos referidos autores é de que a formação inicial deve possibilitar aos futuros professores a capacidade de crítica e reflexão sobre a prática profissional docente. Deste modo:

[...] o professor problematiza as relações de poder do currículo a fim de questionar os propósitos e os meios da prática educacional. A racionalidade crítica amplia as lentes de compreensão do trabalho docente, levando os professores a questionarem os objetivos de ensino no campo ético e social (SARDINHA; AZEVEDO, 2017, p.543).

Os autores entendem ser o professor reflexivo também um crítico, razão da expressão professor crítico-reflexivo, que enfatiza a potencialidade da crítica e da reflexão na formação inicial de professores como uma forma de articular os meios para o seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, "o aspecto crítico coloca o professor em um campo de reflexão abrangente, envolvendo aspectos sociais, ideológicos e culturais" (SARDINHA; AZEVEDO, 2017, p. 544).

Essa tendência permite que o futuro professor construa a sua imagem como protagonista de sua formação, compreendendo as relações existentes na educação e, ao mesmo tempo, lhe possibilita a reconstrução da sua prática pedagógica, com autonomia, crítica e autoria (PEREIRA; BEKER, 2017).

Para Perrenoud (2001, p. 26), “o modelo de professor crítico-reflexivo é substituído por um ir e vir entre prática-teoria-prática. O professor torna-se capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas e de inventar estratégias”. Significa que o professor crítico-reflexivo se posiciona de forma crítica e reflexiva perante as suas ações laborais, utilizando os trabalhos dos pesquisadores (PERRONOU et al., 2001). Tais trabalhos constituem, assim, base para os formandos analisarem criticamente as ações que acontecem no ambiente escolar e os resultados de pesquisas, levando em consideração que a reflexão é fonte de uma ação e da integração entre vários tipos de saberes.

Na formação inicial dos professores, o formador pode criar situações para incentivar os formandos a refletir sobre a ação, sugerindo que descrevam analiticamente uma visita de estudos que tenham realizado ou uma sessão de filme que trate, por exemplo, de dilemas éticos contemporâneos. Isto porque, segundo Cowan (2002, p. 36), “refletir é analisar ou avaliar uma ou mais experiências pessoais e tentar generalizar a partir desse pensamento”.

Essa abordagem implica que a formação inicial do professor seja portadora do componente reflexivo sobre a prática; para que isto ocorra, é necessário que se privilegie nele o modelo crítico-reflexivo que se circunscreve na prática crítica. Sousa, a respeito, considera:

O conceito de reflexão envolve: conhecimento-na-ação, é o conhecimento técnico que se manifesta no saber fazer e o componente inteligente que o orienta. O saber fazer e saber explicar o que se faz são capacidades diferentes, mas complementares. A reflexão-na-ação que considera não só o saber escolar, mas as emoções relacionadas à confusão e à incerteza. Um professor reflexivo deve considerar a confusão do aluno e a própria. O professor deve aprender com os próprios erros. Pensamos sobre a atividade da prática, ao mesmo tempo em que realizamos (2018, p.4).

A reflexão deve aparecer da ação, o que significa que as nossas ações devem ser matéria-prima para o exercício da reflexão.



## **b) Formação para o professor pesquisador**

Para Pereira & Beker (2017, p.3), a “pesquisa na formação inicial de professores é uma forma de reaprender a pensar e reconquistar e/ou conquistar a liberdade e emancipação docente”. Visto que na pesquisa se analisa, reflete-se a partir da leitura. A teoria, posteriormente, é aproveitada como algo útil e prático na vida profissional e social do professor.

A pesquisa é importante na formação inicial de professores não só por possibilitar a busca de novas informações acerca de determinado assunto, mas também por dar condições para que ocorra a autoformação. Pela pesquisa, ampliam-se os conhecimentos e, eventualmente, aperfeiçoam-se as teorias, melhorando, assim, a prática profissional. Através dela, questiona-se, reflete-se, aprofunda-se o conhecimento e adquirem-se novos saberes. Segundo Pereira & Beker:

Ser professor pesquisador/reflexivo é ter a capacidade suficiente de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, porque a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade constante, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, uma cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano (2017, p. 11).

Na formação inicial dos professores, Prijma (2009) defende que se deva privilegiar o componente de pesquisa como forma de articulação da prática com a teoria.

A pesquisa é um componente indispensável na formação inicial dos professores; por isso, ela precisa ser pensada e abordada de forma estratégica, devendo constituir-se em uma das competências adquiridas neste processo (DEMO, 2004).

O plano curricular do curso de licenciatura em ensino de Filosofia da UPM contempla esta atividade de pesquisa através do seminário, que “é uma atividade curricular que se destina a permitir a assimilação e a interação de um determinado tema com dados e informações obtidos através da pesquisa bibliográfica ou no terreno” (UPM, 2014, p.7), e da monografia, que é “um trabalho escrito, científico e original, que visa à obtenção do grau de

licenciatura e aborda um problema de pesquisa, devidamente delimitado, sob a orientação de um supervisor” (UPM, 2014, p. 5).

Como mencionei acima, o objetivo da pesquisa na formação inicial dos professores de Filosofia na UPM é capacitá-los a investigar e a intervir criticamente na e sobre várias realidades candentes da vida; isto é, o formando, durante o processo de formação, deve aprender a sistematizar, a problematizar e a aprofundar um determinado assunto, além de saber partilhá-lo. Em última instância, é preciso levar o formando a articular a prática com a teoria, de maneira a ser competente em seu ofício:

[...] é preciso ressaltar a relação entre a formação e a pesquisa para que os professores possam ter uma compreensão do processo da sua aprendizagem e autonomia na interpretação da realidade onde acontece a sua prática profissional e há necessidade de estimular nos formandos uma atitude crítica e investigativa como instrumento de aprendizagem (MARTINS, 2017, p.33-38).

Para Menezes (2017, p. 57), a pesquisa é um “elemento central na constituição do pensamento crítico-reflexivo sobre a prática profissional docente”, dado que pela pesquisa se constrói, se desconstrói e se reconstrói o conhecimento, tornando autônomo quem se dedica a essa atividade.

Prijma (2009), por sua vez, entende que a pesquisa na formação inicial de professores leva ao desenvolvimento continuado do professor e, por isso, deve constituir uma ferramenta e parte da natureza de seu ofício profissional.

A pesquisa é um elemento importante na formação inicial de professores por fazer parte da reflexão, viabilizando ao professor-pesquisador a análise e a compreensão de seu ofício profissional. Neste sentido, Menezes (2017) afirma que o conceito de professor-pesquisador se aproxima do conceito de professor reflexivo, uma vez que a pesquisa na formação inicial dos professores oferece a possibilidade de formar um profissional reflexivo e crítico.

Kahan (2000) defende a associação entre a pesquisa e o ensino, pois, na sua óptica, não é possível ser um bom professor sem primeiro pesquisar o que vai ensinar.

Sendo assim, para melhorar a qualidade do ensino é necessário que o currículo da formação inicial dos professores integre a teoria e a prática, o

que significa, em linhas gerais, que, para tornar um professor reflexivo, é necessário que ele aprenda a refletir sobre a sua prática, aprenda a refletir no momento da ação.

### **c) Formação de professores para as competências**

As tendências contemporâneas de formação inicial de professores recomendam também a necessidade de se inserir as competências nos currículos e em processos de formação. Para Barbaceli (2017, p.37), as competências são fruto das políticas neoliberais de formação inicial de professores e "condição material de produção deste processo".

Em Moçambique, elas surgem na década de 1990, com o ensino baseado em competências, que depois passou a ser chamado de formação por competências ou pedagogia das competências.

Dutra (2001), Deluiz (2001), e Antunes (2001) admitem que as competências se constroem naturalmente; Zarifian (2001) e Fazenda (1993), contrariamente, afirmam que as competências podem ser adquiridas em um processo formativo. A mesma posição é partilhada por Perrenoud et al., que defendem:

As competências "são construídas a partir de uma prática, de uma experiência e supõem a integração funcional de recursos cognitivos diversos (saberes, lógica natural, conceitos, esquemas específicos, capacidade de regulação e de regulação de conjunto)"(2001, p. 219).

Portanto, as competências são construídas a partir das experiências e da reflexão sobre a experiência. Esta é a razão pela qual, no currículo da formação inicial dos professores de Filosofia da UPM, estão incorporados elementos que integram experiências, reflexão e práticas, exigindo-se que se faça a análise da prática através do estudo de caso, de práticas pedagógicas, de estágios e de participação em pesquisas.

Na formação por competência, é necessário "aprender a ver e a analisar; aprender a falar e a ouvir; a escrever e a ler; a explicar; aprender a fazer; e aprender a refletir" (PERRENOUD, 2001).

Assim, aprender a ver significa estar presente e observar *in loco*; e aprender a analisar é aprender a relacionar os elementos, as variáveis de uma

determinada situação, tendo a capacidade de identificar alguns mecanismos e as lógicas de funcionamento. Já, aprender a fazer é a capacidade de saber executar uma tarefa, dando, assim, sentido à experiência. E aprender a refletir significa voltar a pensar o que foi pensado e/ou a pensar sobre uma determinada ação/experiência.

Donaciano (2006), admite que as competências do professor podem ser desenvolvidas durante a sua formação sobretudo no período das práticas pedagógicas e no estágio.

É nas práticas pedagógicas e estágios onde o formando adquire as capacidades de lidar com as diferenças individuais; capacidade de esclarecer e criar dúvidas em seus alunos com vista a potenciar o seu pensamento capacidade de dominar o conteúdo, trabalhar em equipe, racionar a sua disciplina com as outras capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem e buscar apoio e cooperar com os colegas (DONACIANO, 2006, p. 76).

É por isso que a autora acima citada conclui de que as competências têm valor motivador e incentivador para o ensino e aprendizagem de novas coisas, e novos conhecimentos. Razão pela qual elas devem ser potencializadas na formação docente.

As três tendências contemporâneas de formação de professores estão dentro daquilo que são os princípios da política de formação inicial dos professores dos organismos multilaterais (BM e Unesco).

Essas tendências contemporâneas da formação inicial dos professores estão refletidas no currículo do Curso de licenciatura em ensino de filosofia.

A filosofia do currículo do curso de licenciatura em ensino de filosofia deriva da filosofia em competências adoptadas na UPM e consubstanciadas no seu plano de desenvolvimento institucional. Neste documento define-se como princípios básicos a flexibilização, e profissionalização e a capacitação. A flexibilização pressupõe a diminuição da rigidez na estrutura dos cursos tomando o plano de estudos menos pesado, por formas a poder reagir às diferentes exigências da formação. A profissionalização pressupõe a formação de professores da área das Ciências Sociais e humanas capazes de assumir funções profissionais, o que significa uma maior articulação entre a formação na UPM e a prática nas escolas secundárias, assim como adquirir e aplicar uma deontologia profissional sólida. A capacitação requer um espírito permanente de busca e atualização do conhecimento científico, privilegiando a área específica do saber (UPM, 2014, p. 11).

As competências aparecem no plano curricular como "genéricas, referindo-se às capacidades que são necessárias em todos os domínios do

conteúdo e podem ser utilizadas em situações profissionais novas"; mas também existem as que foram definidas como específicas para o curso: "competências de comunicação, de liderança, de interação social, reflexiva, ética e deontologia e de investigação" (UPM, 2014, p. 11-12).

Essas competências garantem que o graduado em ensino de filosofia tenha habilidades em executar com eficiência, rigor e qualidade técnica a sua atividade profissional no ESG2 ou em outros lugares.

## CAPÍTULO IV

### 4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

#### 4.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA NA UPM

A formação inicial de professores de filosofia em Moçambique teve início em 1997, na UPM, através do curso de licenciatura em ensino de Filosofia, para habilitação de professores de Filosofia na ESG do IIº ciclo. Antes deste ano, não há registro da existência, em nível nacional, de um curso de formação de professores desta área de ensino. No período colonial, os professores que lecionavam esta disciplina tiveram a sua formação em Portugal.

A reintrodução do ensino da Filosofia em Moçambique, segundo Gonçalves, foi motivada pela:

[...] prevalência de problemas ético-morais, políticos e epistemológicos, e que estes poderiam possibilitar a reflexão, a dúvida e a recriação de novas práticas sociais possíveis, apontando para novos modos de existência em que a dignidade do ser humano se apresenta como valor a ser reconhecido e vivenciado (2010, p.237).

Quer dizer que, nos problemas ético-morais, se observava um desvio total do comportamento padronizado: desrespeito entre as pessoas, usos e costumes pervertidos; nos problemas políticos, intolerância política; nos problemas epistemológicos, falta de atitude e análise crítica, falta de pensamento coerente e lógico e reflexão autônoma.

É por isso que o autor acima citado chega a dizer que a Filosofia foi responsabilizada, por sua ausência, pela existência dos tais problemas - morais, políticos e epistemológicos do país (GONÇALVES, 2010). Constatados os problemas morais, políticos e epistemológicos como consequência da ausência da Filosofia no SNE, os gestores da Educação, através do então Ministério da Educação, optaram por reintroduzi-la no currículo a fim de possibilitar a reflexão sobre questões morais, políticas e epistemológicas.

Para o filósofo moçambicano prof. Dr. Ngoenha:

[...] depois dos Acordos de Roma, o país trouxe uma nova abordagem filosófica que se enquadra na realidade. Assim, a filosofia foi solicitada a acompanhar a nova dinâmica: que contribuição traria para um Moçambique pós-guerra? Como a Filosofia contribuiria através dos valores morais para construir um Moçambique espiritual e moralmente unido? A filosofia foi chamada a refletir sobre as questões políticas, em que a política não se podia limitar aos quinquênios; era preciso perguntar se ser cidadão significa participar em pleitos eleitorais: o que significa ser cidadão e estar numa sociedade de direito democrático? Como podemos ser cidadãos moçambicanos? Com a massificação da educação, a filosofia foi chamada a fazer uma reflexão epistemológica que tinha que estar acompanhada de críticas aos conhecimentos que seriam transmitidos e úteis aos indivíduos da comunidade e da nação (2018, p.10).

Estas são as principais razões do porquê da reintrodução da Filosofia no SNE moçambicano, especialmente no ESG2.

Constatadas as causas da necessidade de reintrodução do ensino da Filosofia no sistema de educação, especialmente no ESG2, o então Ministério da Educação (Mined) contactou a UPM, através da Faculdade de Ciências Sociais, para a abertura de um curso de licenciatura em ensino de Filosofia (formação inicial de professores de Filosofia). A este respeito, Gonçalves afirma:

[...] desde a institucionalização do ensino superior em Moçambique (Lei 4/83, de 23 de março, e Lei 1/93) não há registro de existência de curso de graduação em ensino de Filosofia, tanto na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), assim como na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM); embora nesta última houvesse um Departamento de Filosofia, não é mencionada, nos respectivos registros, a existência de algum curso de licenciatura em ensino de Filosofia. Quer dizer que não havia professores formados pelo Estado Moçambicano para a realização da ideia do MINED. Mas o fato de não haver uma Faculdade de Filosofia, na história de Educação Superior no país, não significa afirmar que o país não tivesse profissionais com formação em Filosofia (2010, p. 242).

Vinte e três anos depois, a Lei n. 6/92, de 6 de maio, a Lei do SNE, que reajusta a Lei n.4, de 23 de março, sob o ponto de vista pedagógico e organizativo:

[...] confere liberdade ao então MEC de introduzir no sistema educacional tantas e quantas disciplinas forem necessárias, de modo a garantir uma formação integral do aluno no Ensino Secundário Geral, que o então Ministério da Educação orientou a UPM através do ofício n.1598/GM MINED/97 de 16 de setembro, para abertura de um Curso de formação de professores do ensino de Filosofia (CHAMBISSE, 2006, p.60).

A proposta, do Ministério da Educação da época, de reintroduzir o ensino da Filosofia no país parecia, *a priori*, impossível, dado que, como

explica Gonçalves (2010), não havia professores formados nesta área de ensino. A UPM, através do Departamento de Filosofia, em colaboração com o professor doutor Severino Elias Ngoenha<sup>63</sup>, na qualidade de professor visitante do Departamento de Filosofia da UPM:

[...] iniciou o processo de formação de professores de Filosofia, através do Curso intensivo de curta duração (2 anos) a ser frequentado pelos ex-seminaristas e ex-religiosos que haviam cursado Filosofia nos Centros de Formação Sacerdotal (Seminários) e/ou nos Institutos de Formação Religiosa (GONÇALVES, 2010, p. 243).

Após várias reuniões de concertação sobre a introdução de um curso de licenciatura em ensino de Filosofia entre a UPM e o então Ministério da educação, a UPM aceita o desafio de introduzir o curso de formação inicial de professores de Filosofia, nascendo, assim, em 1997, o Curso Intensivo de Licenciatura em Ensino de Filosofia.

Sendo assim, podemos afirmar que a reintrodução do ensino da Filosofia no SNE em Moçambique começa com a formação inicial dos professores desta disciplina no curso intensivo de licenciatura em ensino de Filosofia levada a cabo pela UPM. Os estudantes do primeiro curso intensivo de licenciatura em ensino de Filosofia realizaram o estágio nas escolas-piloto secundárias de reintrodução da disciplina de Filosofia, constituindo, assim, os primeiros professores de filosofia no ESG IIº ciclo. Após a conclusão da formação, os novos professores foram lecionar nas ESG2 existentes no país.

De 1997 até 2002, a UPM administrou três cursos intensivos de formação inicial de professores de Filosofia, com duração de dois anos cada. Os que frequentavam esse curso já tinham uma formação em Filosofia equivalente ao nível académico de bacharel. Assim, o chamado Curso Intensivo de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM focava na qualificação pedagógica, metodológica, técnica e científica, pois, como afirmam Santos e Padoan:

A formação pedagógica e metodológica é extremamente necessária, pois, sem elas, o docente encontrará muitas dificuldades em conseguir com que o aluno aprenda a aprender e, para isso, é preciso estar preparado (2007, p. 2).

---

<sup>63</sup>Severino Elias Ngoenha, filósofo moçambicano e professor visitante da UPM, que, neste período, residia na Suíça. Atualmente, é reitor da Universidade Democrática de Moçambique (UDM).



Portanto, eis a razão pela qual a UPM desencadeou esses cursos intensivos de pouca duração, como uma resposta rápida ao então Mined. Tendo em conta a qualificação pedagógica, metodológica e técnica, seu objetivo central se aproximava daquilo que em suas pesquisas fora definido por Carminati, como:

[...] a tarefa de transformar a Filosofia, durante o processo de ensino e aprendizagem, numa experiência significativa, por intermédio de metodologias, didáticas e conteúdos que conduzam à reflexão [...] (2013, p.382).

Sendo assim, foram escolhidas duas escolas-piloto na capital do país, Maputo: a Escola Secundária Josina Machel e a Escola Secundária Francisco Manyanga, para a fase experimental de ensino de Filosofia no ESG do IIº ciclo em dois anos, 1998 e 1999 (GONÇALVES, 2010).

Reintroduzida a Filosofia no ESG2, concretamente nas duas escolas-piloto da capital do país, através dos estagiários que frequentavam o primeiro curso intensivo de licenciatura em ensino de Filosofia, estavam criadas as condições da expansão do ensino de Filosofia para todas as escolas secundárias gerais do segundo ciclo (ESG2) do país.

Para poder responder à demanda por professores de Filosofia no país, a UPM viu-se obrigada a introduzir o curso de bacharelado e licenciatura em ensino de Filosofia nas diversas unidades orgânicas espalhadas pelas províncias moçambicanas.

Após a realização de três cursos intensivos<sup>64</sup>, que marcaram o início da formação inicial de professores de Filosofia da UPM no período de 1997 a 2004, como resposta ao pedido do então Mined (de provimento de professores de Filosofia para o ESG2), no ano letivo 2004 / 2005 começa o curso regular de bacharelado e licenciatura em ensino de Filosofia. Dessa forma, desde 2004<sup>65</sup>, a UPM, através desse curso, forma graduados em ensino de Filosofia que atuam como docentes da disciplina no ESG2 (GONÇALVES, 2009) e em outras instituições de ensino pelo país.

---

<sup>64</sup> Curso intensivo foi a "solução encontrada pelo departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica de Moçambique, juntamente com o professor doutor Severino Elias Ngoenha (filósofo moçambicano), de oferecer cursos que duravam dois anos, aos candidatos a professor de ensino de Filosofia no ensino médio" (GONÇALVES, 2009, p.45).

<sup>65</sup> "No âmbito da reforma curricular da Universidade Pedagógica de Moçambique, em 2003, o curso intensivo de dois anos foi abolido, tendo sido introduzido, no seu lugar, a graduação com quatro anos de duração" (GONÇALVES, 2009, p.46).

Segundo o plano curricular do curso de licenciatura em ensino de filosofia da UPM (2010), a universidade realizou, em 2010, a reforma curricular dos cursos para se adequar ao acordo, tratado e/ou aos princípios da Declaração de Bolonha, para atender: à implementação de um sistema de graus académicos compatíveis e comparáveis; à adoção de um sistema de transferência de créditos académicos; à promoção da cooperação europeia no comprometimento à garantia da qualidade de ensino no continente, e à permissão da mobilidade de estudantes, docentes e funcionários de universidades, por meio de Programa Erasmus<sup>66</sup>. A reforma curricular também tinha por objetivo entrar em consonância com alguns documentos orientadores do governo moçambicano, como, por exemplo, a Agenda 2025<sup>67</sup> - o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (Parpa)<sup>68</sup>, as transformações curriculares do ensino básico e do ensino secundário geral; o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificação; os decretos do Sistema Nacional de Transferência e Acumulação de Créditos Académicos; as bases e diretrizes curriculares, todos com a finalidade de permitir aos estudantes mobilizar-se dentro da região da África Austral e do mundo.

Estas alterações foram motivo para desencadear mudanças nos programas de estudo e na estrutura, com a realização de uma revisão curricular dos cursos da UPM na sua globalidade, de modo a adequá-los e harmonizá-los aos outros sistemas de ensino da região e do mundo. Como consequência, em 2010 foi extinto o grau académico de bacharel em todos os cursos, incluindo o de ensino de Filosofia, ficando apenas o grau académico de licenciatura, com duração de quatro anos. Por disposto da UPM:

Com a transformação curricular no ESG2, o Ensino de Filosofia foi alargado para a secção de Ciências (grupos B), o que requereu uma resposta, por parte da UPM, na formação inicial de professores de Filosofia (UPM, 2010, p.1).

---

<sup>66</sup>Programa *Erasmus* é programa de bolsas de estudos e de cooperação internacional criado em 2004 e financiado pela Comissão Europeia (MAGGI, 2019).

<sup>67</sup> Agenda 2025 "é um guião nacional na abordagem da problemática de desenvolvimento. E/ou é uma visão e estratégia da nação moçambicana" (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 5).

<sup>68</sup> PARPA – significa plano de ação para a redução da pobreza absoluta; é um "documento do governo de Moçambique, de 2001, que mantém em comum as prioridades em áreas de desenvolvimento do capital humano na educação e saúde, da melhoria na governação, do desenvolvimento das infra-estruturas básicas e da agricultura, do desenvolvimento rural, e da melhoria na gestão macroeconómica e financeira" (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 6).

Segundo Gonçalves (2010), em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação, as disciplinas da 10<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> série (anos de escolaridade) estão divididas em dois grupos: A e B. O grupo A é constituído pelas disciplinas da secção de Letras (Ciências Sociais e Humanas); o grupo B é constituído pelas disciplinas da secção de Ciências (Ciências Naturais e Matemáticas).

Esta é uma das prováveis razões pelas quais o Departamento de Filosofia da UPM-sede estendeu o Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia para as unidades orgânicas/delegações que se encontram nas províncias. Portanto, neste momento, o Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia é oferecido, além da UPM-sede (Maputo), nas delegações da UP Xai-Xai, na província de Gaza; na UP-Beira, na província de Sofala; na UP-Maxixe, na província de Inhambane; na UP-Quelimane, na província da Zambézia; na UP-Nampula, na província de Nampula, e na UP-Niassa, na província de Niassa. As restantes três delegações (UP-Tete, na província de Tete; UP-Chimoio, na província de Chimoio, e UP-Montepuez, na província de Cabo Delgado) não têm o Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia por questões de políticas institucionais.

#### **a) Curso de licenciatura em ensino de Filosofia**

O Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM está na Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas. Este se destina à formação inicial de professores de Filosofia e se estrutura “em três ciclos de formação<sup>69</sup>: (1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclo), que correspondem aos graus académicos de licenciatura<sup>70</sup>, mestrado e doutorado” (UPM, 2010, 4).

---

<sup>69</sup> “Ciclo de formação é o período de aprendizagem no qual, através da acumulação de um conjunto de créditos académicos, se desenvolvem determinados conhecimentos, habilidades e competências” (MOÇAMBIQUE, 2012, p.46).

<sup>70</sup> Grau académico de licenciatura “é conferido aos estudantes que, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do Curso de licenciatura, tenham obtido o número de créditos académicos fixados para o primeiro ciclo de formação” (MOÇAMBIQUE, 2012, p.47).

Interessa-nos mostrar e discutir o primeiro ciclo<sup>71</sup> de formação universitária, designado programa de graduação, com oito semestres, que contém 240 créditos académicos e se confere o título de licenciatura.

O currículo da formação inicial de professores de Filosofia da UPM foi desenhado de modo a ser compatível e comparável com os fundamentos e princípios da região austral (sadec) e do mundo (especialmente o espaço europeu – a declaração de Bolonha e organizações multilaterais como o BM e a unesco), "com uma proposta pedagógico-científica coerente com os novos modelos, as novas filosofias e políticas de formação que acompanham a demanda conjuntural do desenvolvimento socioeconómico de Moçambique, da região austral e do mundo contemporâneo" (UPM, 2014, p. 9).

À luz do referido no parágrafo anterior, a UPM confere graus académicos "comparáveis e compatíveis ao sistema de educação regional da África austral e com a declaração de Bolonha<sup>72</sup> e organismos multilaterais: licenciatura, mestrado e doutorado" (UPM, 2014, p. 9). A extinção do grau académico de bacharelato em 2010 no curso de ensino de Filosofia deveu-se a essa pretensão de harmonização dos graus académicos ao nível da região austral e do mundo.

As orientações curriculares do curso de licenciatura em ensino de Filosofia da UPM não se destinam apenas aos professores que atuarão no ESG2, mas também a outros níveis subsequentes (superior) e áreas afins:

Constituem tarefas ocupacionais do licenciado em ensino de filosofia: a) lecionar a disciplina de filosofia no ESG2, em instituições de ensino, assistente em instituições de ensino superior; b) participar em atividades não letivas no ESG2 e outras instituições, tais como, direção de turma, chefia do grupo de pesquisa, supervisão pedagógica (incluindo estágios pedagógicos), administração escolar e orientação de atividades extracurriculares; contribuir em equipas de investigação educacional e científico-técnico relativas à sua área numa perspectiva multidisciplinar, trabalhar em setores administrativos e pedagógicos relacionados com o ensino de filosofia ou órgãos do ministério da educação e desenvolvimento humano – MEDH, instituições de investigação educacional e de

<sup>71</sup> "O primeiro ciclo estrutura-se em quatro níveis. Cada nível corresponde à acumulação de sessenta créditos académicos" (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 47).

<sup>72</sup> "A Declaração de Bolonha, de certo modo, guia-se pelos mesmos vetores que a integração na SADC, aquele tratado visa à constituição de um espaço de ensino superior caracterizado globalmente por um sistema de graus académicos comparáveis e compatíveis ao sistema de educação regional" (UPM, 2014, p. 9).

aperfeiçoamento de professores primários e secundários (UPM, 2014, p. 13 e 14).

Os conteúdos curriculares da formação de professores de Filosofia na UPM, além de focar no ESG2 e superior, sugerem a compreensão dos principais temas, problemas e sistemas filosóficos a partir das tradições filosóficas e ajudam a refletir sobre a realidade e potenciam para o pensamento crítico, autônomo e inovador.

## **b) Objetivos do curso**

O Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia constitui-se os seguintes objetivos gerais:

1. Formar profissionais de nível superior com conhecimentos adequados em Filosofia para garantir o ensino desta disciplina nos diferentes subsistemas de ensino;
2. Promover a investigação na área de Filosofia como forma de melhorar a formação, buscar a solução para os problemas de ensino e da sociedade;
3. Contribuir para o desenvolvimento de valores éticos e deontológicos como forma de melhorar a formação de professores e
4. Garantir, na base das necessidades reais, a formação de professores de Filosofia para o ESG2 e outros níveis (UPM, 2010, p. 5).

Tendo em vista esses objetivos, o curso potencializa o aluno:

[...] à formação de base e conhecimentos práticos de modo a conhecer as áreas científicas relacionadas com o ensino de Filosofia e aplicar metodologias de Ensino e aprendizagem adequados. Focaliza a sua atenção na articulação entre o ensino e a pesquisa (UPM, 2010, p. 5 e 6).

O aluno graduado nesse curso está apto a trabalhar nas "ESG2; institutos de formação de professores; setores de educação do nível nacional, regional, provincial e distrital; instituições de investigação científica e educacional e instituições de ensino superior" (UPM, 2010, p. 6).

A grade curricular do curso foi desenhada de maneira que o graduado:

Saiba desenvolver os conceitos fundamentais de Filosofia, bem como de outras áreas afins; saiba estruturar o raciocínio de uma forma lógica e coerente; saiba ser autônomo e criativo na aplicação do aprendido; saiba aplicar os conhecimentos científicos numa perspectiva multidisciplinar; seja capaz de exercer a sua atividade profissional na Escola, garantindo a todos os alunos um conjunto de aprendizagens que promovam o seu desenvolvimento integral; seja capaz de fazer desenvolver a autonomia dos alunos e a plena

inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares; seja capaz de apresentar, de forma oral e escrita, os seus estudos, conclusões ou propostas, sabendo utilizar, para o efeito, a tecnologia ao seu dispor e ser capaz de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas (UPM, 2010, p. 8).

### c) **Organização curricular**

O currículo do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM está estruturado da seguinte maneira:

- os conhecimentos que constituem a formação são organizados em disciplinas, módulos e temas geradores de transversalidade;
- os temas transversais do curso são: empreendedorismo, educação ambiental, igualdade de género e sexualidade, multiculturalismo/interculturalidade;
- o currículo é construtivista e integrado;
- o currículo possui duas áreas de concentração: major e minor;
- os planos de estudo estão divididos em disciplinas de frequência obrigatória e de frequência opcional (eletivas);
- o volume anual de trabalho médio a tempo inteiro é de 1.500 horas, correspondentes (a horas de contacto e as de estudo) a 8 semanas anuais de trabalho, à razão de 40 a 45 horas de trabalho por semana;
- as disciplinas e os módulos são integrados;
- o estudante escolhe o minor a frequentar a partir do 3º ano (UPM, 2014, p.22).

O major em ensino de filosofia é constituído pelas seguintes disciplinas:

**1º ano** (grifo nosso) – Método de estudo e investigação Científica; Fundamentos de Pedagogia; Psicologia Geral; Introdução à filosofia; Lógica; História da Filosofia Antiga; técnica de Expressão; Tema Transversal I; Didáctica Geral; Prática Pedagógica Geral; Antropologia Filosófica; História da Filosofia Medieval e epistemologia.

**2º ano** (grifo nosso) – Inglês; Didáctica de Filosofia I; Prática Pedagógica de Filosofia I; História da Filosofia Moderna; Filosofia Africana; Antropologia Cultural de Moçambique; Tema transversal; Psicologia de Aprendizagem; Necessidades Educativas Especiais; História da Filosofia Contemporânea, Estética e Filosofia Política.

**3º ano** (grifo nosso) – Tema Transversal; Informática ou Estatística Educacional; Didáctica de Filosofia II; Metafísica; Filosofia da Pós-

Modernidade; Filosofia de Educação; Ética I; Ética II; Didáctica de Filosofia II; Filosofia da Linguagem; Bioética e Deontologia Profissional.

**4º ano** (grifo nosso) – Hermeneutica; Tema Transversal; Didactica de ilosoia IV; Estágio Pedagógico de Filosofia; Filosofia do Direito; Ética III; Ética Ambiental; Ética da Cidadania na Prática Educacional; Ética de Responsabilidade Social; Filosofia da Religião; Filosofia da História e Trabalho de conclusão do curso.

As disciplinas do minor em ensino de filosofia são:

- Informática ou Estatística Educacional, Hermeneutica, Tema Transversal III, Tema Transversal IV, Estágio Pedagógico de Filosofia, História da Filosofia Antiga, Lógica, Fundamentos da ética, Filosofia política, Estética, Filosofia Africana, Didáctica de Filosofia II, e Metafísica.

## 4.2 COMPONENTES DE FORMAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO DE FILOSOFIA NA UPM

O Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia é bivalente: *major* e *minor*. *Major*, em Filosofia, e *minor*, em Ética. Há, no curso, três componentes de formação curricular: componente de formação específica, componente de formação geral e componente de formação educacional.

### a) **Componente de formação específica**<sup>73</sup>

Neste componente, as disciplinas de maior concentração são: Introdução à Filosofia, História da Filosofia Antiga, História da Filosofia Medieval, História da Filosofia Moderna, História da Filosofia Contemporânea, Filosofia Africana, Epistemologia, Filosofia da História, Lógica, Filosofia da Linguagem, Fundamentos da Ética, Filosofia Política, Antropologia da Linguagem, Filosofia do Direito, Filosofia da Educação, Metafísica, Deontologia

---

<sup>73</sup> "A componente de formação específica é constituída por disciplinas que vinculam conhecimentos mais específicos e especializados sobre as áreas de Filosofia e História ou Português que irão habilitar os futuros professores a mediar o processo de ensino e aprendizagem" (UPM, 2010, p. 11).

Profissional, Interculturalidade e Didática de Filosofia I, II, III, e IV, equivalentes a 65% das disciplinas do curso.

#### **b) Componente de formação geral<sup>74</sup>**

As disciplinas que compõem esta componente são: a) obrigatórias: Técnica de Expressão em Língua Portuguesa, Inglês, Métodos de Estudo e Investigação, Antropologia Cultural Moçambicana; b) opcionais: Informática, correspondentes a 10% das disciplinas do curso.

#### **c) Componente de formação educacional<sup>75</sup>**

Nela se encontram as seguintes disciplinas: obrigatórias: Fundamentos de Pedagogia, Psicologia Geral, Psicologia de Aprendizagem, Didática Geral, Didática de Filosofia I, II, III e IV; opcionais: Organização e Administração Escolar, Teoria da Educação, Políticas Públicas em Educação, Avaliação Fundamental e Desenvolvimento Curricular; correspondentes a 25%.

Essas três componentes de formação, segundo Mendes (2005, p. 38) mostram que para desempenhar bem a tarefa complexa de professor e de ensinar, é necessário preparo científico, geral e educacional.

O currículo do curso de licenciatura em ensino de Filosofia da UPM apresenta componentes de formação confortáveis, possibilitando, assim, o alargamento da visão dos alunos. Pelo currículo, pode-se notar que a formação potencia o conhecimento científico da área de atuação do formando e os caminhos para o alcance da eficácia da prática pedagógica.

Os componentes da formação curricular do curso fazem com que o formando tenha uma formação emancipada que lhe permita, no exercício da sua profissão, que ele seja capaz de examinar, refutar, rever e ressignificar os

---

<sup>74</sup> "A componente de formação geral é constituída por disciplinas que visam proporcionar ao aluno uma formação para o exercício de cidadania ativa e responsável, desenvolvendo atitudes e valores fundamentais" (UPM, 2010, p. 11).

<sup>75</sup> "Componente de formação educacional são disciplinas e atividades da área de Pedagogia, Psicologia, Didática e Prática Pedagógica; ela visa fornecer ao aluno competências que permitem a realização das futuras tarefas profissionais de orientação do processo de ensino-aprendizagem" (UPM, 2010, p. 11).



conhecimentos a partir do diálogo permanente com o presente (PEDREIRA, 2018).

A organização curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM está baseada em princípios estéticos, políticos e éticos, dado que os conteúdos das disciplinas curriculares contemplam as competências e as habilidades desenvolvidas no curso e são favoráveis à pesquisa através da leitura de textos filosóficos que subsidiam geralmente debates argumentativos e da elaboração de ensaios com o propósito de promover a articulação de conhecimentos filosóficos com a realidade social, política e econômica vivenciada pelo formando:

[...] o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de leitura filosófica sem que ele se familiarize com o universo específico em que ele se aproprie de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados a partir da própria tradição filosófica (BRASIL, 1999, p. 102).

Enfim, as competências e habilidades adotadas no Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM nortearam a seleção dos conteúdos de ensino plasmados no plano curricular do curso, dado que eles, os conteúdos, moldam as competências e habilidades dos formandos.

#### 4.3 CARGA HORÁRIA DO CURSO

De um modo geral, o Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia tem uma carga horária diária de contato nas aulas, por disciplina, não superior a 5 horas; portanto, todas as disciplinas do curso têm uma carga horária semanal de contato que varia entre 3 e 5 horas, correspondentes a 48 ou 100 horas semestrais por cada disciplina, excetuando-se as práticas profissionalizantes e/ou práticas pedagógicas e do trabalho de diploma, que têm 96 horas por semestre. A carga horária semestral de todas as disciplinas varia entre 288 a 450 horas (UPM, 2014a).

No que diz respeito ao número de disciplinas por semestre, o curso tem tido no máximo seis disciplinas.

O Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia na UPM possui três formas de culminação, a saber: monografia científica<sup>76</sup>; exame de conclusão do curso<sup>77</sup> e relatório do estágio<sup>78</sup> (UPM, 2014a).

#### 4.4 DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NA UPM

Um dos desafios constatados nas entrevistas aos professores do curso é a "formação de um professor ético, que saiba refletir sobre os seus costumes e a sua cultura em geral" (Professor de filosofia – PF1,<sup>79</sup> 2019). Para tal, os professores entrevistados subscrevem a afirmação de Chauí (2008, p.17), que diz que, "[...] seria a decisão de não aceitar como naturais, óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência".

Para os professores que lecionam a disciplina de história da filosofia o desafio que existe na formação de professores de filosofia é a "formação de professores inserida nas interações virtuais a partir do uso de tecnologias de informação e comunicação no PEA" (professores de filosofia – PF2, 2019).

Porém pergunta-se: como formar professores a partir de tecnologias de informação e comunicação, tendo em conta as dificuldades existentes na Universidade em fornecer o sinal de internet nos *campus* de Coalane, bloco A?

Percebemos que os professores desta área de estudo estão preocupados com a inserção do futuro professor nas TICs; para eles a melhor saída é de aliar esta interação virtual no dia a dia do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Frente a este desafio, concordamos com Couto e Roch que afirmam que "a instituição de ensino (no caso concreto, a UPM), precisa incorporar as

---

<sup>76</sup> Monografia científica é o trabalho escrito, científico e original, que aborda um problema de pesquisa, devidamente delimitado, sob a orientação de um supervisor (UPM, 2014, p.8).

<sup>77</sup> Exame de conclusão do curso é uma forma de culminação dos estudos para a obtenção do grau acadêmico de licenciatura, que se realiza mediante a apresentação e arguição a questões sobre um determinado tema previamente preparado pelo estudante (UPM, loc. cit.).

<sup>78</sup> Relatório do estágio é um trabalho científico no qual o estudante descreve e analisa de forma científica, coerente e integrada, a experiência adquirida nas práticas profissionalizantes (UPM, loc. cit.).

<sup>79</sup> Denominação utilizada como objetivo de preservar o anonimato dos professores de Filosofia da UPQq que foram entrevistados.

novas tecnologias de informação e comunicação como conteúdos de ensino [...] (COUTO; ROUCHA, 2010, p.65), de modo a introduzir o futuro professor nessa dinâmica de tecnologias de informação e comunicação.

Tendo em conta o acima exposto pelos professores, conclui-se que na formação de professores de Filosofia é preciso prestar muita atenção aos impactos das novas tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem, de modo a "integrar nas TICs tudo o que se observa no mundo, no dia a dia, para fazer disso objeto de reflexão" (COUTO; ROCHA, 2010, p.67).

O futuro professor não pode ficar alheio a essas novas tecnologias de informação e comunicação, devendo usá-las no processo de ensino-aprendizagem de modo a melhorar a qualidade de ensino; por isso mesmo, na formação dos professores devem ser aprimoradas as novas tecnologias de comunicação e comunicação como forma de tornar o ensino integral.

Os professores questionados sobre a importância das TICs afirmaram que: "O uso de tecnologias de comunicação e informação em sala de aula facilita o envolvimento do educando e melhora a sua aprendizagem e contribui significativamente para o desenvolvimento do ensino" (Professores de filosofia - PF3, 2019).

Nesta ordem de idéias, pensamos que os professores devem, por isso, ser formados nesta matéria de modo, a saber, utilizar até as novas tecnologias na educação como recurso pedagógico, incorporando-as para poder desenvolver um ensino que leve ao aprendizado para a vida do educando.

No currículo do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da Universidade Pedagógica de Moçambique, objeto do presente estudo, está contemplado o uso de novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, na página 121 do referido plano, no *item* referente aos meios e estratégias de ensino na disciplina Necessidades Educativas Especiais, está previsto o uso de novas tecnologias [meios informáticos] (UPM, 2014).

O outro desafio identificado pelos professores de filosofia na entrevista é a "inclusão da disciplina de Necessidades educativas especiais sem prática pedagógica; isto é, não existem salas ou escolas com alunos com

necessidades educativas especiais onde o aluno estagiário possa fazer alguma atividade pedagógica" (Professor de filosofia – PF4, 2019).

A disciplina de necessidades educativas especiais na formação de professores é uma forma de proporcionar uma educação para todos: Por isso viu-se a necessidade de prover, na formação de professores, subsídios referentes a necessidades educativas especiais, para que o futuro professor saiba:

Lidar com alunos com deficiências e necessidades educativas especiais, potenciar o respeito à individualidade e o reconhecimento da diferença como valor humano inquestionável; desenvolver conscientemente a necessidade de uma sólida preparação profissional que permita uma prática educativa de qualidade, conseguindo potenciar o desenvolvimento máximo de cada um das crianças; identificar as necessidades educativas especiais dos alunos no contexto escolar; desenvolver ações psicoterapêuticas e educativas a partir do conhecimento e respeito das características de cada criança, de suas potencialidades e necessidades, a fim de distinguir o desenvolvimento integral e harmonioso de todos e de cada um dos alunos (UPM, 2014, p.118).

Para esse efeito, na formação inicial de professores de Filosofia da UPM, o currículo do curso contempla uma disciplina designada Necessidades Educativa Especiais, como forma de resposta política de educação inclusiva adotada em 1998 pelo país:

A educação é um direito de todo o cidadão, consagrado pelas Nações Unidas na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. O mesmo foi renovado pela comunidade internacional da conferência sobre educação para todos de 1990, em Jontien, e pela Unesco na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade de 1994, em Salamanca. Nestes eventos, ficou claro o direito de todos estudarem juntos, independentemente de suas particularidades individuais. Moçambique adotou, em 1998, a política de educação inclusiva. Assim, a educação moçambicana tornou-se mais diferenciada, mais inclusiva e mais respeitadora das diferenças individuais. Esses desafios requerem professores capazes de elaborar adequados diagnósticos psicopedagógicos e uma intervenção para garantir a educação de todos e cada um dos alunos, independentemente de suas necessidades (UPM, 2014, p. 117).

O outro desafio colocado pelos professores entrevistados são as formas de ingresso no Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia na UPM, pois o ingresso no curso é realizado:

[...] de acordo com a legislação em vigor sobre o ensino superior, plasmado no artigo 4 da Lei do Ensino Superior – Lei n. 5/2003 de 21 de Janeiro, consubstanciada com o estatuído nos artigos 2 e 3 do Regulamento académico da UPM. Para tal, as provas de admissão incluem as disciplinas de Fundamentos de Filosofia e Português (UPM, 2010, p.1).

Também poderá, excepcionalmente, ingressar neste curso "mediante acordos específicos entre a UPM e outras instituições que prevejam a admissão de candidatos que não tenham feito exames de admissão, mas, sim, pelo concurso documental" (UMP, 2014, p.8).

Muitos dos que concorrem via documental são bolsistas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e do Ministério da Defesa, e possuem o equivalente a 12 anos de escolaridade, porque tiveram um curso profissional. Portanto, o desafio está nestes estudantes que nunca tiveram a disciplina de fundamentos de Filosofia no ESG2; estes estudantes têm muitas dificuldades para entender a parte introdutória do curso.

A UPM enfrenta condições elementares no processo de construção de uma universidade. Nos primeiros anos de implantação do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia, havia sérios problemas com a falta de bibliografia física, o que foi sendo superado pouco a pouco com a colaboração dos professores, que foram equipando a biblioteca local. Já na atualidade, o desafio que é apontado pelos professores entrevistados está ligado a grande deficiência no acesso à biblioteca virtual, devido ao fraco sinal da internet. Esta situação dificulta a orientação de estudantes na realização de pesquisas e no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda os professores entrevistados por mim anunciaram outro desafio que é de "como formar um professor reflexivo" (Professor de filosofia – PF5, 2019). Segundo Giroux (1999), a reflexão no professor surge a partir das suas competências profissionais, chegando a ser um intelectual transformador. Embora Santos e Duarte (2015) a reconheçam como uma tarefa difícil, defendem que essa é uma luta necessária, que precisa ser travada por esta classe profissional, dado que é uma condição de ser professor profissional.

Preparar futuros professores significa fazer com que sejam reflexivos no seu ofício e ativos no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo há necessidade de:

Formar professores reflexivos que possam internalizar durante a sua preparação inicial as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras (BARBOSA, 2003, p.539).

O professor reflexivo é aquele que tem habilidades da experiência em produzir o seu próprio desenvolvimento. O professor reflexivo não está amarrado ao que aprendeu em sua formação, mas, sim, é aquele que sempre inspeciona seus saberes como forma de compreender seus fracassos.

Formar professores significa fazer com que possam desenvolver em suas aulas uma aprendizagem significativa. O formador deve incentivar os futuros professores a se capacitarem, durante o seu ofício, a desenvolver aprendizagem significativa; isto é, a fazer com que o novo conhecimento se relacione com a vida.

Para Moreira; Masini (1982, p.4), a aprendizagem é significativa "quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo".

Chambisse (2006, p.43) entende a aprendizagem significativa como "aquela que se relaciona com a vida, isto é, o que o aluno aprende na escola encontra aplicação no seu dia a dia e no futuro; uma aprendizagem que parte da vida para a sala de aula e da sala de aula para a vida".

Tendo em conta as definições de Moreira e Chambisse sobre aprendizagem significativa, entende-se que o professor tem que relacionar conhecimento da vida (prévio) com o novo conhecimento (da sala de aula), de maneira que o aluno encontre mais sentido e interesse no novo conhecimento.

A formação de professores de Filosofia segue demasiadamente o enfoque técnico e prático. Há necessidade de "reinventar outras iniciativas mais ricas, interativas e reflexivas por parte dos professores" (BARBOSA, 2003, p.21).

Tendo em conta o acima exposto, pode-se afirmar que a formação inicial de professores é "um subsistema do sistema de formação profissional" e as "normas de organização curricular são determinadas pelos mesmos pressupostos da globalização" fomentados pelo neoliberalismo, como forma de "estandarizar as competências profissionais e a qualidade da formação profissional" (PACHECO, 2013, p. 45). "O currículo de formação inicial de professores deverá ser lido como um texto político que impõe *standards* de formação" (PACHECO, 1995, p. 88). Esta é a razão pela qual se pode dizer

que o currículo do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM segue os padrões internacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores de filosofia na UPM se encontra fundamentada em documentos oficiais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique. Nestes documentos e nos diversos autores em que fundamentamos as discussões dessa pesquisa, buscamos analisar os aspectos políticos e teóricos que delineiam a formação inicial dos professores e os fundamentos curriculares do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia da UPM.

Assim, pode-se dizer que o percurso histórico da formação inicial de professores em Moçambique caracteriza-se por quatro fases:

1. fase transitória, de 1975 a 1976, período da passagem do sistema de ensino colonial para o ensino pós-independência, é nesta fase onde se constroem as primeiras políticas de formação inicial dos professores, políticas inclusivas e abrangentes;

2. fase de consolidação da formação dos professores: processo que ocorre na década de 1980, culminando com a elaboração da primeira lei, número 4/83, lei do Sistema Nacional de Educação, com que se advogava a "preparação de professores na perspectiva política, ideológica, científica e pedagógica" (MOÇAMBIQUE, 1983, p.1), com vistas a torná-los capazes de lidarem com o currículo voltado aos valores da sociedade socialista; É a fase em que houve a necessidade de formar os professores para a realidade social de modo a se cimentar a ideologia política do país.

3. fase de reforma do SNE, ocorrida entre de 1983 a 1987, que teve por objetivo eliminar o subdesenvolvimento através da formação de professores para acelerar a formação humana; neste período a luta estava virada para a eliminação da pobreza e a única arma segundo o governo era a formação humana e isso aconteceu no sector da educação através da formação inicial dos professores para calvanizarem o processo.

4. fase liberal de educação, ocorrida na década de 1990, que culminou com a Lei n. 6/92, do SNE, tendo por objetivo formar professores com base científica, psicopedagógica, metodológica e técnica para os capacitar a lidar com um currículo ligado aos valores da sociedade neoliberal. A formação



dos professores neste fase segue os modelos do neoliberalismo e há uma espécie de especialização dos recursos humanos.

Desde os primórdios da formação de professores, sobretudo depois da independência nacional, em 1975, adotou vários modelos que formação inicial dos professores. Com o objetivo de melhorar e adequar a realidade nacional, regional e internacional e também o país constituiu três instituições de formação de professores: instituições de formação de professores primários do primeiro grau – EP1 - da 1ª classe à 5ª classe; instituição de formação de professores primários do segundo grau EP2 - da 6ª à 7ª classe; e instituição de formação de professores do ensino secundário geral do primeiro e segundo ciclo – ESG1 (da 8ª à 10ª classe) e ESG2 (da 10ª à 12ª classe). O objetivo dessas instituições era de formar professores competentes de cada nível de ensino.

Na organização curricular do curso de licenciatura, constata-se que o plano curricular é constituído por disciplinas desenhadas de modo a facilitar a construção das competências e habilidades que se pretendia que o formando dominasse ao final da sua formação. Uma característica observada na referida organização curricular é que as disciplinas do plano curricular se distribuíam por módulos e temas transversais.

O plano curricular do curso possui duas áreas: *major* e *minor*. Os planos de estudos estão estruturados de modo a corresponderem aos princípios, competências e habilidades do curso. A carga horária deveria, obrigatoriamente, ser compatível com os princípios e objetivos da universidade e do curso.

Os desafios existentes na formação inicial de professores de filosofia na UPM segundo os resultados da entrevista dos professores que lecionam no curso de licenciatura em ensino de filosofia são: formação de professor ético que respeite os valores culturais num contexto de globalização; formação de professores capacitados a enfrentar e usar as novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem; formação de um professor crítico-reflexivo; formação de professores que tornem a filosofia significativa no ESG2; falta de alunos com necessidades educativas onde os estudantes do curso de filosofia possam fazer práticas pedagógicas e falta de sinal de internet para pesquisa virtual.

Quanto aos fundamentos da política, foi possível constatar que os organismos multilaterais - como o Banco Mundial e a Unesco – influíram bastante no currículo do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia, que é o curso de formação inicial de professores de Filosofia. Em nível de região, especificamente da África Austral, registra-se a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (Sadc), que, através de suas políticas de formação de professores, conjugadas com as políticas públicas de educação dos organismos multilaterais, influenciou o currículo de formação de professores de filosofia da UPM. Por último, a constatação de que a política nacional de formação de professores em Moçambique influenciou na configuração do currículo da formação inicial de professores de Filosofia na UPM, o que permite afirmar que a formação inicial dos professores de filosofia na UPM se fundamenta nas políticas externas e internas de tendência neoliberal.

Nos fundamentos teóricos que delineiam a formação inicial de professores, conclui-se pela necessidade de incorporar na formação todos os enfoques, visto que eles se relacionam e/ou são interdependentes - o enfoque técnico, na formação inicial de professores, visa ao treinamento de habilidades específicas do futuro professor para o ensino; - no enfoque prático, o futuro professor é preparado para ser criativo perante situações da vida profissional e até sociais, isto é, a ser capaz de resolver problemas do quotidiano a partir das suas criações. - no enfoque acadêmico, o objetivo é formar um professor que domine os conteúdos e seja especialista em uma determinada área de conhecimento.

Os planos curriculares dos cursos de formação inicial dos professores são construídos à luz desses enfoques, podendo-se, por isso, dizer que eles definem curricularmente os cursos de formação inicial de professores.

O último fundamento da formação inicial dos professores de Filosofia compreende o próprio plano curricular e o regulamento acadêmico dos cursos de graduação. O plano curricular constitui-se fundamental, dado que é nele em que se encontram arrolados a missão e a visão da universidade, os objetivos gerais do curso, os requisitos de acesso ao curso, o perfil profissional e os setores de trabalho do graduado, o perfil profissional do licenciado/a, as tarefas ocupacionais do graduado/a, os setores de trabalho do graduado/a, as competências e/ou perfil do graduado/a, os componentes de organização do

curso, as áreas de concentração do curso, a organização curricular e a carga horária do curso, as práticas profissionalizantes, as formas de culminação do curso, a matriz da organização curricular, os planos de estudos e os programas temáticos das disciplinas e temas transversais do curso (UPM, 2014).

O regulamento acadêmico da UPM constitui o fundamento da formação inicial dos professores de Filosofia porque é nele que estão plasmadas as normas de todos os cursos de graduação da UPM. Nele são estabelecidas as condições de acesso aos cursos de graduação; os procedimentos para efetuar as matrículas e inscrições; nele se determinam as taxas por pagar a cada semestre. É ele que fixa a duração dos cursos de graduação, os créditos acadêmicos, a mobilidade e a equivalência dos cursos de graduação, as formas de avaliação de aprendizagem, as responsabilidades disciplinares, as formas de culminação dos cursos de graduação e as normas de práticas profissionalizantes (UPM, 2014).

Nas tendências contemporâneas da formação inicial de professores há outras orientações e/ou fundamentos teóricos que delineiam também a formação: a formação do professor crítico-reflexivo, do professor pesquisador e a formação por competência. À semelhança dos enfoques que se relacionam, também as tendências contemporâneas são interdependentes; não é possível ser um bom pesquisador sem que se seja crítico-reflexivo, e vice-versa.

O apelo colhido em vários autores relativamente a esses fundamentos teóricos da formação inicial dos professores é de que não se pode seguir apenas um enfoque, dado que existe complementaridade entre eles, sendo oportuno, e incluir todos eles como forma de ampliação do horizonte do futuro professor no que concerne à sua atividade profissional.

Currículo do curso de licenciatura em ensino de Filosofia é resultado das demandas hegemônicas do neoliberalismo e da globalização.

Olhando para os fundamentos da formação inicial dos professores de filosofia da UPM, percebe-se com facilidade que esta formação assenta na tendência neoliberal.

Os resultados do estudo indicam que a política para a formação inicial de professores de Filosofia na UPM incorpora as agendas de desenvolvimento social, cultural, econômico e educacional de organismos multilaterais (BM e Unesco), que se circunscrevem, como defende Ferreira

(2011, p. 9), "na nova morfologia do trabalho, que dá maior ênfase à formação do professor, tendo em vista o papel que estes profissionais podem desempenhar como agentes fundamentais na materialização e no sucesso dessa política". A formação de professores em filosofia pela UPM fundamenta-se em políticas externas e internas, e tem seu alicerce das tendências políticas do neoliberalismo desde a década de 1990 até hoje.

Os objetivos e princípios do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia na UPM são: a formação integral do formando; estímulo à reflexão, à criatividade, à iniciativa, à inovação, ao espírito de pesquisa e à consciência crítica; à preparação para atuarem sua atividade laboral, com criatividade em situações complexas.

Com base na análise minuciosa dos documentos da Direção Nacional de Formação de Professores no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Minedh), plano de ensino da matriz curricular do curso de licenciatura em ensino de Filosofia e Leis do Sistema Nacional de Educação (SNE), concluí que os fundamentos para a formação de professores de Filosofia em Moçambique se conformam com as políticas para a formação de professores no seu todo e todas elas são influenciadas pelas orientações políticas para a formação de professores de organismos internacionais (Banco Mundial e Unesco) e por um organismo regional (Sadec). Portanto, os fundamentos para a formação de professores de filosofia em Moçambique são fruto de políticas internas e externas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformação e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011. 143 p. **Revista brasileira de educação**. v. 21, n. 64, jan./mar. 2016. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-248-rbedu-21-64-0253.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-248-rbedu-21-64-0253.pdf). Acesso em: 2 mai. 2019.

ANTUNES, Celso. **Como Desenvolver Competências em Sala de Aula**. Petrópolis: Editora Vozes, Fasc. 8, 2001.

ANIC, Cinara Calvi, et al. **Tendência e Orientações Legais Sobre Formação de Professores**, 6º Simpósio Internacional em Educação. 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/205/201>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ALMEIDA, Severina Alves, et al. Currículo e Globalização: Por uma Educação das Fronteiras do Neoliberalismo. Palmas, 2007. **Anais do II congresso e III seminário de iniciação científica da UFT**. Disponível em: [www.joinpp.br/jornadas/jinpp/eixo//11-ducação/curriculo-e-globalização.pdf](http://www.joinpp.br/jornadas/jinpp/eixo//11-ducação/curriculo-e-globalização.pdf). Acesso em: mai. 2019.

ABRAHAMSSON, Hans; NILSSON, Anders. **Moçambique em Transição: Um Estudo de História de Desenvolvimento Durante o Período 1974-1992**. Maputo, Moçambique: CEGRAF, 1994.

ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologias de Ensino: primeiras aproximações. **Revista Educar**, Curitiba, n.13, p.93–100. Editora da UFPR, 1997. Disponível em: <file:///users/user/Downloads/36014/132351-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

AGIBO, Júlio M. e CHICOTE, Maria L. L. **Modelos de Formação de Professores em Moçambique: Uma Análise do Processo Histórico**. UBERABA, 2015, Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/64.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ASPIS, R. P. Lima. O Professor de Filosofia: o Ensino de Filosofia no Ensino Médio Como Experiência Filosófica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.24, n.64, Dec. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S010132622004000300004&lng=em&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S010132622004000300004&lng=em&nrm=isso). Acesso em: 25 out. 2017.

ALÍPIO, Jaime da Costa (Org.). A Formação de Professores em Moçambique: Análise da Formação de Professores, Análise Estatística e Análise da Eficácia. In: MINEDH. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015**. Maputo, 2017. Disponível em: [www.mined.gov.mz/documents/ESTUDO\\_HOLISTICO\\_PROFESSORES\\_MOÇAMBIQUE.pdf](http://www.mined.gov.mz/documents/ESTUDO_HOLISTICO_PROFESSORES_MOÇAMBIQUE.pdf). Acesso em: 16 fev. 2019.

BARROS, Waldilson Duarte Cavalcante de; NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo. A Formação de Professores: Construção do Saber Docente. Paraíba, 2016. **VIII Fórum internacional de Pedagogia**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revista/fiped/WS/TRABALHO\\_EV057\\_MD1\\_SA32\\_ID791\\_09092016192534.pdf](https://editorarealize.com.br/revista/fiped/WS/TRABALHO_EV057_MD1_SA32_ID791_09092016192534.pdf). Acesso em: 7 mai. 2019.

BASÍLIO, Guilherme. Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas e Metodológicas de Construção de Saberem Locais. **Revista Educação e Fronteiras on-line, Dourados/MS** v. 2, n. 5, p. 79-97, mai./ago. 2012. Disponível em: [ojs.ufgd.edu.br/index.php//educacao/article/viewFile/2149/1228](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php//educacao/article/viewFile/2149/1228). Acesso em: 7 mai. 2019.

BARBOSA; CATANI. Formar Educadores – Desafio para todos os Tempos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de Educadores: desafio mundial. **Revista Científica**, n.25, enero/junio, 2011. p. 127–142. Universidade Nove de Julho, São Paulo. Brasil. Disponível em: <http://www.redalys.org/articulo.oa?id=71521708008>. Acesso em: 23jan. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal, Porto Editora, 1994. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/INVESTIGA%C3%87%C3%83O%20QUALITATIVA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20FUNDAMENTOS,%20M%C3%89%20TODOS%20E%20T%C3%89%20CNICAS%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/INVESTIGA%C3%87%C3%83O%20QUALITATIVA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20FUNDAMENTOS,%20M%C3%89%20TODOS%20E%20T%C3%89%20CNICAS%20(2).pdf). Acesso em: fev. 2018.

CASTIANO, José Paulino; NGOENHA, Zeverino Elias. **A Longa Marcha Duma “Educação Para Todos” Em Moçambique**. Maputo: Publif, 2013.

COWAN, John. **Como Ser um Professor Universitário Inovador - Reflexão na Ação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural. Entre Práticas e Representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa, Difusão editora, 1988.

CERTEAU, Michael. **Invenção do Cotidiano**, Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Cotidiano**. Vozes, Petrópolis, 1998.

COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito. (Org.). **A Vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais**. Salvador. EDUFBA, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4999/1/a%20vida%20no%20orkut\\_RI.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4999/1/a%20vida%20no%20orkut_RI.pdf). Acesso em: 8mai. 2018.

CHAMBISSE, E. D., **Ensino de Filosofia em Moçambique: Filosofia como Potência para Aprendizagem Significativa**. 2006. Dissertação (Mestrado) -

PUC/SP. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp011180.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **O Que é Ideologia**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 2008.

CHANGA, Elisa Marisa Eduardo. **O Impacto da Formação Inicial e da Supervisão Pedagógica na (Re) construção da Primeira Identidade Profissional: um Estudo Concebido nos Professores Formados pela Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Nampula**. Porto, 2011. 95. p. Dissertação (Mestrado em Ciências Educação) - Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.upnampula.up.ac.mz/pos-graduacao/images/documentos/Disertacoes/DCLCA/ELSA%20MARISA%20CHANGA%20DISSERTACAO.pdf>. Acesso em: 20ago. 2019.

CASAGRADE, Iada Maria Kleinert, et al. O Banco Mundial e as políticas de Formação de Docentes no Brasil. In: **Revista Educação Temáticas Digitais. Campinas**. v. 16, n. 3, p. 494–512. set./dez. 2014. Disponível em: <file:///c:/users/user//Downloads/Dialnet-OBancoMundialEASpoliticadeformaçãoDocenteNOBrasil-4996979.pdf>. Acesso em: 22jan. 2019.

CARMINATI, C. J. Formação e Didática do ensino da Filosofia. **Revista Diálogo EDUC**. Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan./abr. 2013. Disponível em: [file:///c:/users/user/downloads/dialogo/-7636%20\(11\).Pdf](file:///c:/users/user/downloads/dialogo/-7636%20(11).Pdf). Acesso em: 4fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Professores de Filosofia. Crise e Perspectivas**. Itajaí, UNIVALI editora, 2006.

CHAMBISSE, Ernesto Daniel. **Ensino de Filosofia em Moçambique: Filosofia como potência a aprendizagem Significativa**. PUC: São Paulo, 2006. Disponível em <https://tedo2.pucsp.br/bitstream/handle/9949/1/dissertação%20%ERNESTO%DANIEL%20CAMBISSE.pdf>. Acesso em: 28mar. 2019.

DHF. **Entrevistados no questionário**. Quelimane, 2019.

DF. **Entrevistados no questionário**. Quelimene, 2019.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Enísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DELUIZ, Neise. O Modelo de Competências no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAEC**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez., 2001. Disponível em: <http://www.cefestsp.br/edueso/mod--elocompetencias.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.

DONACIANO, Bendita; A Formação de Professores Primários em Moçambique. Desenvolvimento da competência docente dos formados durante o estágio, do modelo 10° + 1 +1 (estudo de caso d Província de Tete). 207 p. dissertação do mestrado em educação / currículo da PUC de São Paulo em convenio com a UPM. SÃO PAULO, 2006.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Políticas Interdisciplinares na Escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Diana Lemes. **OCDE e a Política Docente no Brasil**. Belém, 2011. 330. p. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pará. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: [ppgedufpa.com.br/arquivos/File/teses\\_diana.pdf](http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/teses_diana.pdf). Acesso em: 13 fev. 2019.

FUNES, Crisalta Armando Djeco. Formação Contínua dos Docentes na UPM. Italia, 2012. Doutorado em Ciências pedagógicas, 200 p . Università Degli Studi Di Bergamo.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica. 4. ed. Petrópolis, 2002.

GASPERINI, Lavínia. **Moçambique: Educação e Desenvolvimento Rural**. Roma, Lavoro, 1989. Disponível em: <http://www.fao.org/docrep/pdf/011/ah644p/ah644p.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

GASPERINI, Camile. **Professor Reflexivo no Brasil: uma Análise do Conceito nos Documentos de Formação Docente e suas Implicações**. 2017. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Passo Fundo/RS. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1445>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. SP. v.35, n. 3, p. 20 -29, mai./jun. 1995. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rae/v35n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3.pdf) Acesso em: 12 nov. 2018.

GONÇALVES, A. C. P. **"Modernidades" Moçambicanas, Crise de Referências e a Ética no Programa de Filosofia Para o Ensino Médio**. Belo Horizonte, 2009. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-7Z8JRX/2000000180.pdf?sequence=1>. Acesso em: 1º jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **A Reintrodução do Ensino da Filosofia no Nível Médio em Moçambique: Percursos, Atores, Estratégias e Fundamentos**. Cadernos de Educação I - FaE / PPGE / UFPel I Pelotas [36]: 237–271, mai./ago.



2010. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/1609-2095-1-PB%20(5).pdf. Acesso em: 10 mar.2017.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **Políticas da UNESCO para Formação de Professores no Brasil: Uma Leitura Desqualificada da Educação Brasileira.** Maringá, UEM, 1995? Disponível em: [universidadetuiuti.utp.br/cadernosdepesquisa/cad\\_pesq11/7\\_politicas\\_da\\_unesco\\_cap11.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/cadernosdepesquisa/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cap11.pdf). Acesso em: 22 jan. 2019.

GIL, António Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 edição. Editora Atlas, 2008.

INDE; MINED. **Introdução à filosofia. Programa do II Ciclo.** Maputo, 2013.

JÚLIA, Dominique. A Cultura Escolar Como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação: autores associados, n.1, 2009. p. 9–43.

LOPES, Ediane Carolina Peixote Marques; CAPRIO, Marina. **As Influências do Modelo Neoliberal na Educação.** Disponível em: [https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5\\_artigoedianeledes.pdf](https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianeledes.pdf) . Acesso em: 15 jan. 2019.

LUIS, Augusto Jone. **Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica.** 2005. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, SC. 2005 Disponível em: <https://core.ac.uk/downloadas/pdf/30382170.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

LUCKESI, C. Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo, Cortez, 1994.

LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para a Formação de Professores. **Pedagogia Cidadã.** Cadernos de Formação – Modulo Introdutório (p. 2-58) São Paulo:Unesp, 2009.

MATTAR, João. Interatividade e Aprendizagem. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte.** v. 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynsk. **O Desafio da Pesquisa na Formação e na Prática Docente do Professor de Geografia.** Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/344-%20O%20DESAFIO%20DA%20PESQUISA%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20NA%20PR%C3%81TICA%20DOCENTE%20DO%20PROFESSOR%20DE%20GEOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2019.

MAGGI, Leticia. Erasmus **Mundus:** programa de bolsas da Europa inscrições abertas. São Paulo, 2019. Disponível em <https://www.estudarfora.org.br/bolsas-erasmus-mundus-levam-voce-para-a-europa/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

MENDES, Josias. **O Planejamento na Prática Pedagógica**. Paraíba, 2009. Disponível em [www.pedagogiadidatica.blogspot.com.br/2009/01/o-planejamento-na-pratica-pedagogica.html](http://www.pedagogiadidatica.blogspot.com.br/2009/01/o-planejamento-na-pratica-pedagogica.html). Acesso em: 25out. 2017.

MOÇAMBIQUE; PORTUGAL, E. **Acordo Entre o Estado Português e a Frente de Libertação de Moçambique**, Lusaka, 1974. Disponível em: [www.fatich.ufmg.br/~luarnaut/acordo%20de%20Lusaka-doc.pdf](http://www.fatich.ufmg.br/~luarnaut/acordo%20de%20Lusaka-doc.pdf). Acesso em: 21nov. 2017.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.6/92 de maio de 1992, lei do SNE**. Imprensa Nacional: MAPUTO, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estratégia Para Formação de Professores 2004 - 2015: proposta de políticas**. Maputo, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC; INDE. **Programa do Ensino Básico**. Maputo, Moçambique, 2008.

\_\_\_\_\_. MINED. **Estratégia Para a Formação de Professores 2004 – 2015: Proposta e Políticas**. Maputo, 2004. Disponível em: [www.Mined.gov.mz/POEMA/Biblioteca/MA.S2.Estrategia\\_de\\_formaçã\\_de\\_professores\\_2004-2015.pdf](http://www.Mined.gov.mz/POEMA/Biblioteca/MA.S2.Estrategia_de_formaçã_de_professores_2004-2015.pdf). Acesso em: 29 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. MINEDH. **Relatório de Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015**. Maputo, 2017. Disponível em: [www.Mined.gov.mz/Documents/ESTUDO\\_HOLISTICO\\_PROFESSORES\\_MOÇAMBIQUE.pdf](http://www.Mined.gov.mz/Documents/ESTUDO_HOLISTICO_PROFESSORES_MOÇAMBIQUE.pdf). Acesso em: 6fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4/83**, de 23 de março de 1983. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da Republica, II SÉRIE – n. 12. Disponível em: [http://www.mept.org.mz/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=55&Itemid=48](http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=55&Itemid=48) Acesso em: 13 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 6/92**, de 6 de maio. Lei do Sistema Nacional de Educação em Moçambique que ajusta o quadro geral da educação e adéqua as disposições contidas na Lei n.4/83 de 23 de março. Publicada no Boletim da República, I Série – n. 12. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015**. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/2009. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Documents/Estrat%C3%A9gia%20do%20Ensino%20Secund%C3%A1rio%20Geral%202009%20-%2020015.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. INDE, MINED. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**. Maputo, Imprensa Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação.** Censo 2017. Maputo, Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: [File:///c:/Users/cq42/Downloads/Doc\\_FINALApuramento\\_Preliminar.pdf](File:///c:/Users/cq42/Downloads/Doc_FINALApuramento_Preliminar.pdf). Acesso em: 27 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Agenda 2025:** visão e estratégia da nação. Maputo, 2003. Disponível em: [http://www.fare.gov.mz/documentos/diversos/agenda\\_2025.pdf](http://www.fare.gov.mz/documentos/diversos/agenda_2025.pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (2006 – 2009): PARPA II.** Maputo, 2006. Disponível em: <https://www.open.ac.uk/technology/mozambique/sites/www.open.ac.uk.technology.mozambique/files/pics/d61761.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Breve Historial da UPM. UPM, 2007.** Disponível em: <https://www.ac.mz/universidade/breve-historial-da-up>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Historia da Faculdade de Educação da UEM.** UEM, 2000. Disponível em: [www.faced.uem.mz/index.php/sobre-nos-a-faced/historial](http://www.faced.uem.mz/index.php/sobre-nos-a-faced/historial). Acesso em: 7 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Filosofia. Programa do II Ciclo.** Maputo, Diname, 2010. Disponível em: [www.ibe.unesco.org/curricula/mozambique/mz\\_us\\_py\\_2010\\_por.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/mozambique/mz_us_py_2010_por.pdf). Acesso em: 29 dez. 2018.

MENEZES, Eunice A. O. **A Pesquisa como Potencialidade da Reflexão Crítica Sobre a Formação Docente: um Olhar Sobre a Experiência Formativa da PIDIB.** 2017. 287 p. - Tese (Doutorado em Educação) - UECE. Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Tese%20eunice.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MAZULA, Brazão. **A Complexidade de Ser Professor em Moçambique e Seus Desafios.** Maputo: Plural, 2018.

MUCENIEKS, Rebeca Sczwilinska, et al. **Uma Análise Sobre as Orientações Políticas do Banco Mundial para a Educação Brasileira.** Maringá, 2012. Disponível em: [www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/rebecamucenieks.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/rebecamucenieks.pdf). Acesso em: 21 dez. 2018.

MUGIME, Santa Mónica Julião, et al. **Estudo Sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017).** Arquivos analíticos das políticas educativas. Arizona state, 2019.

MORAIS, Tomé Pedro. **Políticas de Formação de Professores do Ensino Básico em Moçambique.** Maputo, 2013. Disponível em:

<https://mweloweto.com/2013/08/19/politicas-de-formação-de-professores-do-ensino-básico-em-moçambique/>. Acesso em: 21jan. 2019.

MOREIRA, Marco António e MASINI, Eliza. **Aprendizagem Significativa e a Teoria de Ausubal**. São Paulo, ditora Moraes, 1982.

MENDES, Bárbara Maria Macedo. Formação de Professores Reflexivos. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresinha v. 13, n. 13, p. 37- 45, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://docplayercom.br/32675779-formação-de-professores-limites-possibilidades-e-desafios.html>. Acesso em: 24 abr. 2014.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRADELLI JUNIOR, P. (Org.) **Influência, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo. Cortez, 1996.

MIALARET, Gaston. **A Formação de Professores**. Coimbra, Livraria Almedina, 1981.

NIVAGARA, Daniel.A Formação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Uma Análise da Sua Prática no Contexto de Moçambique.In **Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**. a. 6, V. XI, n. 2,jul./dez., 2013, p. 23-39.Disponível em: [file:///c:/Users/User/Downloads/DialnetformaçãoEODesenvolvimentoProfissionalIDEP Professores-471078%\(3\).pdf](file:///c:/Users/User/Downloads/DialnetformaçãoEODesenvolvimentoProfissionalIDEP Professores-471078% (3).pdf). Acesso em: 5fev. 2019.

NGOENHA, Severino Elias. Vinte Anos de Filosofia no País. A Investigação deve nortear a Universidade. **Boletim Informativo. UPnotícias**, Maputo, UP, n.010, nov. 2018, p.10.

NÓVOA, António Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Don Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758?mode=full>. Acesso em: 22 jul. 2019.

NIQUICE, Adriano Fanissela. **Competencias e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários – Curso do Instituto de Magistério Primario – IMAP em Moçambique. Tese de doutorado em Educação/Currículo**. PUC / São Paulo, 2002.

OLIVEIRA et al. Um Estudo Sobre a Pedagogia Jesuítica: o *ratio studiorum* e um breve comparativo ao projeto político pedagógico. In: **Id online revista mult. Psic.** v. 12, n.41, p. 62-636, 2018. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>: Acesso em: 22mar. 2019

PACHECO, José Augusto. Teoria Curricular Crítica: Os Dilemas (e Contradições) dos Educadores. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, 2001. Disponível em:<http://www.redalc.org/articulo.oa?id=37414104>. Acesso em: 22jan. 2019.

\_\_\_\_\_.**Formação Inicial e Continuada: a articulação fragmentada**. Porto, 1995.Disponível em:

[https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=educacaoecidadania&page=article&=article&op=viewFile&path\[\]=44&path\[\]=265](https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=educacaoecidadania&page=article&=article&op=viewFile&path[]=44&path[]=265). Acesso em: 13 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **O Pensamento e a Ação do Professor**. Lisboa, Editora Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Políticas de Formação de Educadores e Professores em Portugal. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto. (Org.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. São Paulo: Papirus editora. 2013.

\_\_\_\_\_. FLORES Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto editora:Portugal, 1990.

PRIJMA, Marielda. **A Pesquisa e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Educação Superior**. 2009. 179 p. Tese (Doutorado em Educação) – Univers. São Paulo: São Paulo, 2009.

PERREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, Representações e Poder**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2000.

PEDREIRA, André Luiz. As Contribuições da Filosofia para a Formação de Professores Crítico-Reflexivo. **Revista Educare**, João Pessoa, PB, v. 2, n. 2, jul./dez. 2018. p. 255-268. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>. Acesso em: 21 abr. 2019.

PASSMORE, John. **O Conceito de Ensino**. Tradução de Olga Pombo. Lisboa, 1994. Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docente/o\\_pombo/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docente/o_pombo/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf). Acesso em: 12 nov. 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERREIRA, Kely Adriane Brandão & BEKER, Alexandra Pereira. **A Pesquisa na Reconstrução da Prática Docente**. Disponível em: [http://www.campogrande.ms.gov.br/semad/wpcontent/uploads/sites/5/2017/03/1041pesquisa\\_na\\_re\\_construcao\\_da\\_pratica\\_docente.pdf](http://www.campogrande.ms.gov.br/semad/wpcontent/uploads/sites/5/2017/03/1041pesquisa_na_re_construcao_da_pratica_docente.pdf). Acesso em: 31 jul. 2019.

PERRONOU, Philippe et al. **Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PANSARDI, Marcos Vinicius. A Formação de Professores e o Banco Mundial. São Paulo, 2011. **Eccos Revista científica**, n.25, jan./jun. 2011. p. 127–142. Disponível em <https://redalyc.org/pdf/715/71524708008.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

PORTO, Valério. **SADCC: Coordenação política e econômica dos governos de maioria da África Austral na luta contra o "apartheid"**. 1991. 200 p. Dissertação (Mestrado) - Brasília. Disponível em: [www.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/10-Dissertação/8-sadcc-coordenação-](http://www.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/10-Dissertação/8-sadcc-coordenação-)

política-e-economica-dos-governos-demaioria-daafrica-austral-na-luta-contra-o-apartheid.pdf.

REIS, Barbara. O silêncio de Moçambique tem outro nome. **Jornal o Público**. Portugal, 13 out. 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/10/13/politica/opiniao/o-silencio-de-mocambique-tem-outro-nome-1788689>. Acesso em: 10 mar. 2018.

RAPOUSO, Odete. Qualidade da Formação de Professores do Ensino Primário em Moçambique: uma Reflexão Sobre as Políticas Curriculares Aplicadas nos Institutos de Formação de Professores. **UDZIWI Revista de Educação da UP**, n. 29, 2018. Disponível em: <https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/view/300>. Acesso em: 17 fev. 2019.

RODRIGUES, Cassiano Terra. O desenvolvimento do Pragmatismo segundo Dewey. São Paulo, 2008. **Revista eletrônica de Filosofia**. v. 5, n. 2, jun./dez. 2008.p.198-203. PUCSP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/pragmatismo>. Acesso em: 2 jun. 2019.

RODRIGUES, Diéguez. **Técnicas de Evolução Educativa**; Valencia, ICE: Universidad de Valencia, 1980

SANTOS, Lourdes Anésia Jesuína dos; DUARTE, Ana Cristina Souza. A Formação de Professores: Desafios e Implicações para a Prática Docente. **Anais.UESC**, 2015.

SANTOS, Fátima Aparecida; PADOAN, Arlete K. **Estratégias Metodológicas de Ensino Aplicado à Disciplina do Curso Técnico em Administração**. Cornélio Procópio/PR, 2007.

SIMÕES, Regina Helena Silva; BERTO, Rosianny Campos. **Movimento Escolanovista e Formação de Professores no Espírito Santo: Attílio Vivacqua, Deodato de Moraes e Adolphe Ferrière**. Espírito Santo, 2013, Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/MOVIMENTO%20ESCOLANOVISTA.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SANCHEZ, Sandra. **Instrumentos de Pesquisa Qualitativa**. Rio Janeiro, 2007. Disponível em: [www.ia.ufrj/ppgea/conteudo-2007/T1-1SF/.../pesquisa\\_Qualitativa.ppt](http://www.ia.ufrj/ppgea/conteudo-2007/T1-1SF/.../pesquisa_Qualitativa.ppt). Acesso em: 17 nov. 2018.

SILVA, Arlete Vieira da. **Articulação entre a Teoria e a Prática na Construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**. Santa Cruz: UFSC, 2010. Disponível: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/revistaespa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SHON, Donald A. Formar Professores Como Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.): **Os Professores e a sua Formação**. Don Quixote, 1992.

SOUSA, Ana Paula Moiane, et al. Para uma Política de Formação de Professores: contribuindo para uma Visão Sobre o Sistema de Formação de Professores, Maputo: UPM, 2018. **Revista UDZIWI**. Disponível em: <https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/download/285/287>. Acesso em: 5 ago. 2019.

SILVA, Teresa Cruz. **Liberdade Acadêmica e Ensino Superior em Moçambique**. Maputo, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/593-Texto%20do%20artigo-2030-1-10-20181109%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/593-Texto%20do%20artigo-2030-1-10-20181109%20(1).pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

USSENE, Camilo Ibraimo. **A Formação do Professor em Exercício e o Desenvolvimento Criativo e Reflexivo: Estudo do Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola–Moçambique** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Pedagógica de Moçambique. São Paulo, 2006. 146 p. Disponível em: [www.livros01.livrosgratis.com.br/cp011109.pdf](http://www.livros01.livrosgratis.com.br/cp011109.pdf). Acesso em: 28 ago. 2017.

UNESCO. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. In: **Conferencia Mundial de Educação de Desenvolvimento sustentável. Aichi – Nagoya**, Japão, 2014. Disponível em: [www.unesco.org/new/pt/brasil/education-for-sustainable-development/#c155001](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education-for-sustainable-development/#c155001). Acesso em: 25jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. In: **Relatório da UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XX**. Paris: UNESCO, 1996. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 25jan. 2019.

UNESCO. **Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação Rumo a Uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Brasília, 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000243278\\_por/PDF/243278por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000243278_por/PDF/243278por.pdf.multi). Acesso em: 8fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasil: UNESCO.

UDESC; UPM. **Acordo de Mobilidade Acadêmica: UDESC e UPM**. Florianópolis, 2014. Disponível em: [https://udesc.br/arquivos/udesc/documentos/0\\_31637400\\_1472144835.pdf](https://udesc.br/arquivos/udesc/documentos/0_31637400_1472144835.pdf). Acesso em: 12 nov. 2015.

UPM. **Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia**. Maputo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Regulamento Acadêmico para os cursos de graduação e pós-graduação.** Maputo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Regulamento acadêmico.** Maputo, UPM, 2010.

UDESC; UPM. **Acordo de Mobilidade Acadêmica.** Florianópolis, 2014.

Disponível

em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/0\\_31637400\\_1472144835.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/0_31637400_1472144835.pdf). Acesso em: 17out.2017.

WELLER, Wivian. A Hermenêutica como Método Empírico de Investigação. Minas Gerais, 2007. **30ª Reunião Anual da Anped.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-3288-int.pdf>. Acesso em: 20nov. 2017.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo e Competências:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.



## **ANEXOS**





### ACORDO DE MOBILIDADE ACADÊMICA

#### ENTRE

A **UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA**, doravante designada por **UDESC**, situada na Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, neste ato representada pelo seu Reitor, **Prof. Antônio Heronaldo de Sousa** e a **UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA**, doravante designada por **UP**, situada na Rua João Carlos Raposo Beirão, nº 135, cidade de Maputo, Moçambique, neste ato representada pelo seu Reitor, **Prof. Rogério José Uthui**

Considerando o interesse recíproco em promover a cooperação científica, tecnológica e cultural, nas áreas de suas especializações, bem como no desenvolvimento de trabalhos científicos e tecnológicos conjuntos de vantagens comuns;

Considerando que a cooperação entre instituições do ensino superior a nível internacional assume um importante papel nos domínios do ensino, investigação e extensão universitária;

Considerando também que a cooperação poderá traduzir-se numa racionalização dos recursos materiais e humanos disponíveis nas duas instituições;

Tendo por fim em consideração a necessidade de estreitamento contínuo das relações entre as duas instituições, em prol do desenvolvimento dos países, melhorando a qualidade das atividades realizadas;

As Universidades convencionam e mutuamente aceitam estabelecer o presente Convênio de Cooperação, que será regido pelas cláusulas e condições abaixo:

**Anexo 2.****Questionário aplicado aos Professores de Filosofia da UPM**

Estimado professor de Filosofia do Curso de Licenciatura em ensino de Filosofia da UPM. Apresento este questionário de estudo doutoral em Educação, cujo objetivo é recolher algumas informações sobre os desafios na formação inicial dos professores de filosofia na UPM. . Essas informações vão ser fornecidas por si por meio deste questionário.

Esteja tranquilo (a) quanto a sua privacidade, pois além da ética que se impõe ao processo de investigação dentro da UDESC, Universidade onde estou a cursar o doutorado. Nenhuma das questões conta elementos que possam revelar avaliar ou julgar a sua pessoa. Por isso esperamos a sua colaboração nesta pesquisa, fornecendo as informações autênticas e reais, para compor um conjunto de dados no campo da formação de professores de Filosofia na UPM.

**Estudante:** Alexandre Oliveira. **Cell.** 824767140.

**Orientador:** Celso Carminati.

Erguem-se, abaixo, um conjunto de perguntas a ser aplicadas aos professores do curso de licenciatura em ensino de filosofia da UPM, Delegações de Quelimane, com as quais se pretende recolher informações que permitam analisar as

Os desafios existentes na formação de professores de filosofia nesta universidade.

1 Quais são os desafios existentes na formação de professores de filosofia nesta delegação da UPM?

2. O que está sendo feito ao nível da instituição para minimizar esses desafios.

3 E qual é a sua a sua proposta para poder minimizar esses desafios?

4. Os desafios que acabou de enumerar tem afetado o processo de ensino aprendizagem?