



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA DE ESTUDOS PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO
(PDCA)

ALBINO GUIRRENGANE NHAPOSSE

**O ESPAÇO DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
PARA ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE**

BRASÍLIA

2026

ALBINO GUIRRENGANE NHAPOSSE

**O ESPAÇO DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
PARA ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Catia Piccolo Viero Devechi.

Brasília – DF

2026

ALBINO GUIRRENGANE NHAPOSSE

**O ESPAÇO DAS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
PARA ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof.^a Dra. Catia Piccolo Viero Devechi (PPGE/UnB)
(Orientadora)

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco (PPGEdu/UPF)
(Examinador externo)

Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (PPGE/UnB)
(Examinador interno)

Prof. Dr. Ézio Lorenzo Bono (Universidade Save –Moçambique)
(Examinador externo)

Prof. Dr. Remi Castioni (PPGE/UNB)
(Examinador Suplente)

Brasília – DF
2026

À

Etelvina Afonso Maluleque e Pedro Albino Nhaposse, meus pais, por me terem
trazido ao mundo e por serem fonte permanente de inspiração.

À Ana Paula Baloi, minha esposa, pela força, companheirismo e suporte emocional.

A Etelvina, Melquior e Thales, meus filhos, pelo sentido profundo de vida que me
têm proporcionado

“A frustração de uma luta não é não ter conseguido,
é nunca ter tentado”.
Franklin Roosevelt (1993-1945)

AGRADECIMENTOS

A principal lição que este percurso me proporcionou é a de que nenhuma conquista é fruto de um esforço isolado. Todo trabalho que alcança significado nasce do diálogo, da partilha e da colaboração com as pessoas, em diferentes lugares e momentos que talvez antes não imaginássemos. São essas impressões que nos moldam e contribuem para aquilo que nos tornamos. Por essa razão, expresso aqui minha profunda gratidão a todos, que de diferentes formas, contribuíram para a construção deste resultado coletivo. Sincera gratidão:

A Deus pelo dom da vida, pela força com que me sustentou ao longo deste percurso.

Aos meus antepassados, cuja proteção e força sempre me acompanharam. Sinto-me honrado por carregar o espírito combativo que herdei deles e por representar, com dignidade, a história da minha família.

Aos meus pais, Pedro Albino Nhaposse e Etelvina Maluleque Nhaposse, agradeço por me ensinarem a manter a esperança e o otimismo, mesmo quando o caminho se mostra difícil. Aos meus avós - Albino Guirrengane Nhaposse, Afonso Maluluque, Amélia Siteo (*in memoriam*) e a querida Elisa Marques Cossa, ainda entre nós, sou profundamente grato, pois sempre que buscava forças no passado, eram eles que reviviam em mim com alegria e inspiração.

À minha esposa, Ana Paula Baloi e aos meus filhos (Etelvina Crisalita Albino Nhaposse, Melquior Albino Nhaposse e Thales Pedro Albino Nhaposse), cuja paciência, carinho e amor foram fundamentais ao longo deste exigente percurso acadêmico. A união da nossa família deu-me força nos momentos mais desafiadores e lembrou-me sempre do sentido maior desta caminhada. Sem o apoio incondicional de vocês, esta conquista não teria sido possível.

As minhas duas irmãs, Mércia da Etelvina Nhaposse e Lária Elisa Pedro Nhaposse, grandes companheiras da vida.

À minha orientadora, professora Dra. Catia Devechi, pelo apoio contínuo com sabedoria e empatia ao longo da formação, pela escuta pacienciosa diante dos meus movimentos de ida e volta de ideias na construção dos capítulos e, sobretudo, pelo aprendizado valioso que me proporcionou no campo da escrita acadêmica.

Ao professor Dr. Claudio Almir Dalbosco, meu orientador durante o doutorado-sanduíche no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo

Fundo, pela sua escuta atenta, seu acompanhamento dedicado e seu compromisso constante na orientação foram para mim uma verdadeira fonte de inspiração.

Aos professores Dr. Claudio Almir Dalbosco, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Remi Castioni, por aceitarem compor a banca, e pelas valorosas contribuições ao trabalho.

A docentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE/UnB, pela oportunidade de formação qualificada e pelas condições oferecidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UPF), pela oportunidade do doutorado sanduiche e pelo apoio institucional que tornou possível o aprofundamento do estudo sobre educação.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, pelo aceite ao convite para ser parte deste estudo; por confiarem a partilha de momentos significativos de suas vidas pessoais e profissionais; por evocarem, saberes, percepções, desafios; por contribuírem com informações e disponibilidade;

Aos colegas do doutorado, sem ser necessário referir os seus nomes (elas e eles sabem quem são) deixo o meu reconhecimento, apreço e apego incondicionais, especialmente aos integrantes GEFFOP - Grupo de estudos sobre filosofia da educação e formação de professores da UnB e do Grupo de Pesquisa Formação Humana da UPF.

Ao Osvaldo Das Neves, meu amigo e irmão, por me emprestar o seu saber linguístico, que muito contribuiu para a correção linguística do presente trabalho.

Ao Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique (MCTESTP), pela concessão da bolsa de estudos pelo Edital GCUB/ProAfri no 001/2021, com que tive a oportunidade de cursar o PPGE-UnB.

Ao instituto de bolsa de estudo de Moçambique (IBE), pela coordenação da cooperação com o GCUB e o apoio nos tramites de documentos auxiliares para garantia da viagem e concessão da bolsa de estudos em solo Brasileiro.

À Universidade de Brasília, pela concessão da bolsa de estudos e pelo acolhimento institucional desde o primeiro dia da minha estadia no Distrito Federal.

À Universidade Púnguè – Moçambique, Extensão de Tete, pela oportunidade de prosseguir com os meus estudos fora do país, uma experiência singular e de grande significado para a minha carreira docente.

Aos que não pude mencionar, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o fortalecimento da minha perseverança e determinação, expresso os meus mais profundos e sinceros agradecimentos, e

Obrigado a todas e todos!

DEPOIS DE TUDO

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos

Sempre a começar...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.

Por isso devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda, um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro.

Fernando Pessoa

RESUMO

A figura do professor sempre ocupou um lugar imprescindível na história da humanidade. Na contemporaneidade, a formação docente tornou-se objeto de especial preocupação por parte dos sistemas nacionais de educação, uma vez que os professores são compreendidos como mediadores e guardiões de valores socialmente construídos e transmitidos às novas gerações. Contudo, com o advento do neoliberalismo, que impõe às sociedades, por meio das políticas estatais, uma racionalidade orientada por valores mercadológicos, como competitividade, imediatismo, utilitarismo e lucratividade, os sistemas educacionais passaram a sofrer impactos significativos. Nesse contexto, observa-se um aligeiramento dos programas de formação inicial de professores, cada vez mais orientados por uma lógica técnica, instrumental e imediatista. Tal orientação tem contribuído para o esvaziamento de uma formação mais ampla, capaz de articular, de forma indissociável, a dimensão profissional e a dimensão humana da docência, articulação essa fundamental para o enfrentamento das complexidades da sociedade contemporânea. Diante desse cenário, a presente pesquisa se orienta pela seguinte questão: qual é o espaço das humanidades na formação inicial de professores para o ensino primário em Moçambique? Para responder a esse questionamento, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: (a) explicitar a tendência internacional dominante na concepção de formação de professores para o ensino primário; (b) descrever os objetivos, a organização, a estrutura e a concepção pedagógica da formação inicial de professores para o ensino primário em Moçambique; (c) compreender o papel atual das instituições de ensino superior na formação inicial desses professores; e (d) discutir a relevância de situar essa formação no ensino superior, concebendo-o como espaço privilegiado para uma formação ampliada, que articule a dimensão técnica à dimensão humana. Essa discussão parte de uma análise crítica do modelo vigente de formação inicial de professores do ensino primário em Moçambique, denominado “12ª classe + 3 anos”, o qual se caracteriza por um forte enfoque no treinamento para a aplicação didática dos conteúdos das disciplinas do ensino primário, da 1ª à 6ª classe (equivalente ao 1º ao 6º ano do ensino fundamental no Brasil), orientando-se predominantemente para o desenvolvimento de competências de caráter técnico. Em defesa de uma formação inicial mais abrangente, que não se restrinja à preparação técnica para o ensino de conteúdos, mas que promova também uma experiência formativa de natureza humana, crítica e reflexiva, este estudo advoga pela necessidade de situar a formação de professores no nível superior. Tal perspectiva busca contribuir para o fortalecimento do pensamento crítico, bem como para a valorização do estatuto social e da dignidade profissional do professor. A pesquisa ancora-se, principalmente, no referencial teórico de Martha Nussbaum, cuja obra enfatiza a importância das humanidades nos currículos educacionais como condição para o alargamento dos horizontes formativos dos educandos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania democrática e da imaginação narrativa. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação fundamentada na hermenêutica filosófica, orientada pela ampliação da compreensão e da interpretação das realidades educacionais de maneira reflexiva e contextualizada. Partindo do contexto internacional da educação e da formação de professores como expressão da racionalidade neoliberal, a análise desenvolvida contempla a formação superior docente, o lugar das humanidades nos currículos e o diagnóstico da formação inicial de professores em Moçambique. Para tanto, foram realizadas entrevistas com gestores do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), vinculados à Direção Nacional de Formação de Professores, bem como aplicados questionários a professores universitários das faculdades de educação da Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Licungo, Universidade Rovuma, Universidade Save e Universidade Púnguè, com o objetivo de apreender suas experiências e percepções acerca do processo de formação docente. Os resultados indicam que os sujeitos da pesquisa reconhecem as humanidades como fundamento essencial para o desenvolvimento da criticidade, da capacidade argumentativa e de uma visão de mundo ampliada. Além disso, destacam-nas como elemento crucial para a formação de professores capazes de lidar com a diversidade cultural e de compreender o ser humano em sua pluridimensionalidade. Nesse sentido, os achados reforçam a defesa de que a valorização das humanidades na formação inicial de professores constitui uma alternativa consistente para o desenvolvimento profissional e social da docência, bem como para a promoção de uma educação democrática e socialmente significativa para as novas gerações.

Palavras – chave: Humanidades. Formação de professores. Formação profissional. Formação humana.

ABSTRACT

The figure of the teacher has always occupied an indispensable place in the history of humanity. In contemporary times, teacher training has become an object of special concern for national education systems, since teachers are understood as mediators and guardians of socially constructed values transmitted to new generations. However, with the advent of neoliberalism, which imposes on societies, through state policies, a rationality oriented by market values such as competitiveness, immediacy, utilitarianism, and profitability, educational systems have suffered significant impacts. In this context, there is a simplification of initial teacher training programs, increasingly oriented towards a technical, instrumental, and immediate logic. This orientation has contributed to the emptying of a broader training, capable of articulating, in an inseparable way, the professional and human dimensions of teaching, an articulation that is fundamental for facing the complexities of contemporary society. Given this scenario, the present research is guided by the following question: what is the place of the humanities in the initial training of primary school teachers in Mozambique? To answer this question, the following specific objectives are outlined: (a) to explain the dominant international trend in the conception of primary school teacher training; (b) to describe the objectives, organization, structure, and pedagogical conception of initial primary school teacher training in Mozambique; (c) to understand the current role of higher education institutions in the initial training of these teachers; and (d) to discuss the relevance of situating this training within higher education, conceiving it as a privileged space for a broader education that articulates the technical dimension with the human dimension. This discussion stems from a critical analysis of the current model for initial teacher training in Mozambique, known as "12th grade + 3 years," which is characterized by a strong focus on training for the didactic application of the content of primary school subjects, from the 1st to the 6th grade (equivalent to the 1st to the 6th year of elementary school in Brazil), predominantly oriented towards the development of technical skills. In defense of a more comprehensive initial training, one that is not restricted to technical preparation for teaching content but also promotes a formative experience of a human, critical, and reflective nature, this study advocates for the need to situate teacher training at the higher education level. This perspective seeks to contribute to the strengthening of critical thinking, as well as to the enhancement of the social status and professional dignity of teachers. This research is primarily anchored in the theoretical framework of Martha Nussbaum, whose work emphasizes the importance of the humanities in educational curricula as a condition for broadening the formative horizons of students, especially regarding the development of critical thinking, democratic citizenship, and narrative imagination. From a methodological point of view, this is an investigation grounded in philosophical hermeneutics, guided by the expansion of understanding and interpretation of educational realities in a reflective and contextualized manner. Starting from the international context of education and teacher training as an expression of neoliberal rationality, the analysis developed encompasses higher teacher education, the place of the humanities in curricula, and a diagnosis of initial teacher training in Mozambique. To this end, interviews were conducted with managers from the Ministry of Education and Human Development (MINEDH), linked to the National Directorate of Teacher Training, as well as questionnaires applied to university professors from the education faculties of the Pedagogical University of Maputo, Licungo University, Rovuma University, Save University, and Púnguè University, with the aim of understanding their experiences and perceptions about the teacher training process. The results indicate that the research subjects recognize the humanities as an essential foundation for the development of critical thinking, argumentative capacity, and a broadened worldview. Furthermore, they highlight them as a crucial element for the training of teachers capable of dealing with cultural diversity and understanding the human being in its multidimensionality. In this sense, the findings reinforce the argument that valuing the humanities in initial teacher training constitutes a consistent alternative for the professional and social development of teaching, as well as for the promotion of a democratic and socially meaningful education for new generations.

Keywords: Humanities. Teacher training. Professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização geográfica de Moçambique	16
---	----

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1- Níveis e equivalências da formação de professores do ensino primário ...	97
Quadro 2- Organização do plano de estudo do curso de formação (12 ^a classe + 3 anos)	103
Quadro 3 - Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Ensino Básico com minor em supervisão e inspeção escolar	114
Quadro 4 - Cursos de formação inicial de professores para ensino primário nas universidades	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique
RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique
SNE – Sistema Nacional de Ensino
MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AGEE – Agenda globalmente estruturada da educação
EUA – Estados Unidos de América
ONU – Organização das Nações Unidas
BM – Banco Mundial
FMI – Fundo Monetário Internacional
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
OCDE – *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico*
OIs – Organizações Internacionais
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UEM – Universidade Eduardo Mondlane
UP – Universidade Pedagógica
ISRI – Instituto Superior de Relações Internacionais
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação do Brasil
PNE – Política Nacional de Educação
ISP – Instituto Superior Pedagógico
IFPs – Institutos de Formação de Professores
EPF – Escolas de Professores do futuro
ADPP – Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo
MINED – Ministério de Educação
PCFP – Plano Curricular de Formação de Professores –
DG – Disciplinas Gerais
DN – Disciplinas Nucleares
CCN – Comunicação e Ciências Sociais
MCN – Matemática e Ciências Naturais

APT – Atividades Práticas e Tecnológicas

DCE – Didática e Ciências da Educação

PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico

EX –Exemplo

DN 1,2, 3, 4 – Docente do Nível

UniSave – Universidade Save

UniPúnguè – Universidade Púnguè

UniLicungo – Universidade Licungo

UniRovuma – Universidade Rovuma

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1 DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA: A EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO MERCADO	27
1.1 Sobre organismos internacionais na educação	34
1.2 Tendências para liberalização do sistema de educação em Moçambique	44
1.3 Simplificação das humanidades nos sistemas educativos	50
1.4 Formação de professores e a lógica do mercado	58
2 AS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO FORMATIVA.....	66
2.1 Universitarização como caminho para formação inicial ampliada em Moçambique	78
3 TRAJETÓRIAS E DESAFIOS: DIAGNÓSTICO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE	84
3.1 Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique	85
3.2 Contextualização da formação de professores para ensino primário em Moçambique	89
3.2.1 Formação no período colonial.....	89
3.2.2 Formação no período pós-independência 1975	96
3.3 Formação inicial de professores no modelo 12 ^a classe + 3anos	102
3.4 Experiência de Formação de professores para ensino primário nas instituições de Educação Superior em Moçambique	110
3.4.1 Situação atual do curso de licenciatura ou graduação em Ensino Básico nas universidades moçambicanas.....	118
4 EDUCAÇÃO FORMATIVA, AS HUMANIDADES E O MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL 12^a + 3 ANOS NA PERSPECTIVA DE GESTORES E PROFESSORES	124
4.1. Sobre os participantes da pesquisa.....	128
4.2 O olhar hermenêutico dos dados.....	131
4.2.1. Visão do modelo de formação 12 ^a +3 anos.....	132
4.2.2. O papel das humanidades na formação.....	138
4.2.3. Formação inicial mais ampla.....	145
5 PARA ALÉM DO SABER FAZER: A INDISSOCIABILIDADE DAS HUMANIDADES E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE	157
5.1 Por que a Universidade como espaço de formação inicial de professores para ensino primário?	168
5.2 Formação profissional e formação humana: um nexos necessário.....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	189
Apêndices	200
Apêndice 1: Questionário aos professores da Faculdade de Educação	201
Apêndice 2: Guião de entrevista aos gestores da direção nacional de formação de professores-MINEDH.....	203
Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	204

INTRODUÇÃO

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.

Paulo Freire (1997)

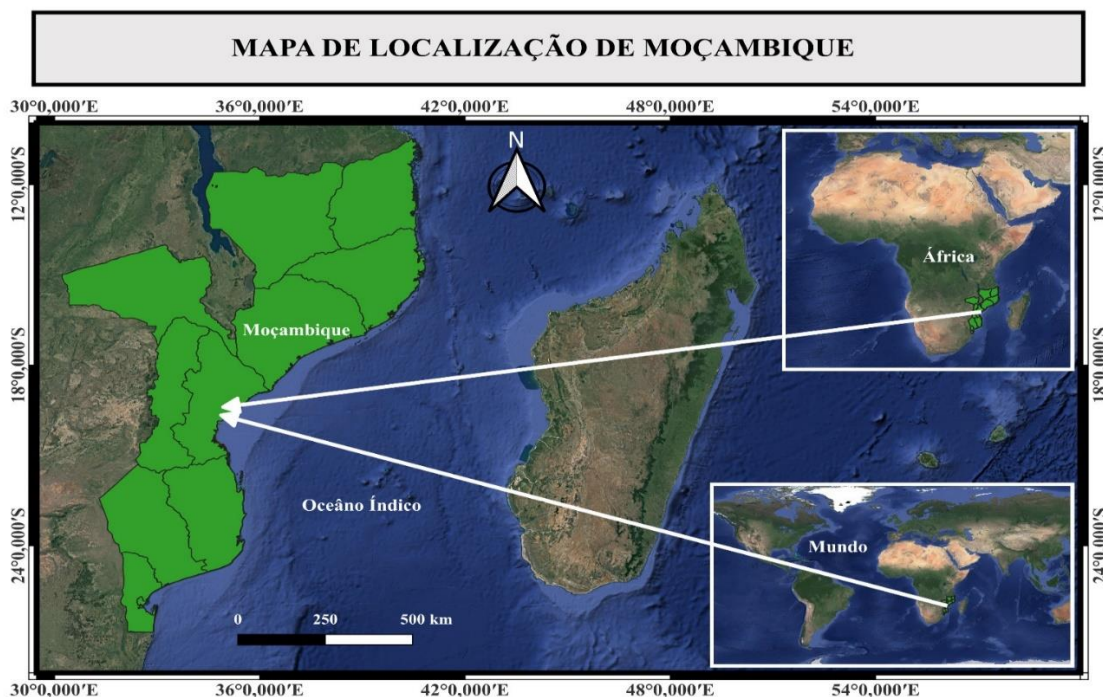
A presente tese tem como objeto de pesquisa o espaço das humanidades na formação inicial de professores para ensino primário em Moçambique. O país localiza-se na região da África Austral, no sul-oriental do continente africano, a norte faz limite com a Tanzânia; a noroeste com o Malawi, a Zâmbia; a oeste o Zimbabwe e a Suazilândia; e a Sul com a África do Sul. Essa região é banhada pelo oceano Índico. O país está dividido em 11 províncias: no Norte, estão as províncias do Niassa, Cabo Delgado e Nampula; no Centro, encontram-se as da Zambézia, Tete, Manica e Sofala; e a sul, Inhambane, Gaza, Maputo e Cidade de Maputo.

Moçambique foi submetido ao jugo colonial durante cinco séculos, ou seja, num processo de colonização que data do século XV ao século XX, altura em que alcançou a sua independência por via da luta armada contra o regime colonial, que durou 10 anos, de 1964 a 1975, portanto, é uma ex-colônia de Portugal. Em 25 de Junho de 1975, foi proclamada a Independência, que deu início a uma nova era, com condução dos destinos do país por parte de um governo liderado pelos moçambicanos, sob égide da Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO, o que lhe dá categoria de uma nação ainda jovem.

Segundo a Constituição da República, Moçambique é um Estado laico, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística –INE (2024), conta com um universo populacional de 33.244.414 habitantes, sendo 16.098.427 (48%) de sexo masculino e 17.145.987 (52,0%) de sexo feminino. É um país essencialmente rural com uma extensão territorial de 799.380 km², uma população maioritariamente jovem com 46,6% de pessoas entre os 0 aos 14 anos, 50,1% da faixa etária 15-64 anos e 3.3% de 65 anos em diante (INE, 2019). A sociedade moçambicana é uma sociedade multiétnica, multicultural, multireligiosa e multilíngue. Existem no país cerca de quarenta e uma línguas nacionais agrupadas em seis grupos nomeadamente: Grupo

I (Kimwani, Shimakonde, Ciyaawo), Grupo II (Emakhuwa, Echuwabu), Grupo III (Cinyanja, Cinyungwe, Cisená, Cibálke), Grupo IV (Cimanyika, Cindau, Ciwute), Grupo V (Gitonga, Cicopi) e, Grupo VI (Xichangana, Citshwa, Xirhonga), Ngunga (2012). A língua oficial e de instrução é português, porém apenas 17% da população a tem como língua materna (INE, 2019), o que constitui um grande desafio para o setor de educação. Para responder ao desafio, o Ministério de Educação introduziu o ensino bilíngue, como um pressuposto de a escola adaptar-se à realidade concreta do aluno e paulatinamente inseri-lo no novo idioma, o Português. A compreensão é de que o processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através de uma língua que o aluno melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos (PCEB, 2003). Portanto, o respeito, a preservação e o desenvolvimento da língua materna no processo escolar não só são benéficos, porque facilita aprendizagem do aluno, como também constituem um compromisso com o respeito à dignidade do ser humano.

Figura 1- Mapa de localização geográfica de Moçambique



Fonte: elaborado pelo autor

A formação de professores se constitui num processo fundamental para os sistemas de educação, pelo preponderante e imprescindível papel do professor em

todos os subsistemas de educação. Assim, como espaço inerente para construção do conhecimento profissional docente configura-se em um processo de garantia de qualidade da educação básica. Os professores são, nessa perspectiva, a bússola das novas gerações. Nóvoa (2024) defende que os professores servem para libertar o futuro, para alargar as possibilidades de futuro, para abrir caminhos e mudar destinos. Mas para lograr-se esse desiderato “é necessário libertar o próprio futuro dos professores, é necessário dar aos professores as condições que lhes permitam afirmar a sua posição no plano profissional e no plano público” (Nóvoa, 2024, p. 12). Compreendendo o papel pertinente que o professor exerce na sociedade e particularmente na vida das gerações mais novas, o autor sinaliza a necessidade de repensar seriamente o desenvolvimento profissional docente, principalmente a partir da recuperação da “grande missão humanista dos professores”. (Nóvoa, 45º Congresso da Escola Moderna, 2024).

A reflexão sobre o papel das humanidades insere-se no debate amplo acerca das diferentes formas de compreensão da realidade. Segundo Bingemer (2021, p. 182),

as ciências humanas, ou humanidades, são conhecimentos criteriosamente organizados da produção criativa humana. Nas ciências naturais, o objeto de estudo é a própria natureza, uma realidade dada, exterior ao ser humano, e o sujeito do conhecimento põe-se fora e distante dela, a fim de estudá-la mais detidamente. Já nas ciências humanas, o objeto de estudo é o próprio ser humano vivendo em sociedade, ou seja, o homem e a mulher em suas relações consigo mesmos, com o mundo e a natureza, com os outros seres humanos e com a Transcendência.

Nesse sentido as humanidades não apenas descrevem ou explicam a realidade, mas também sustentam a compreensão do sentido da condição humana. As humanidades como “leque de conhecimentos que abrange as áreas das ciências humanas e sociais” (Dalbosco, 2021) contribuem para a compreensão crítica da vida, do mundo e possibilitam uma visão integral do conhecimento. Conforme o relatório intitulado “as humanidades Hoje”, publicado na Alemanha em 1991 *apud* Ribeiro (2021), as humanidades são produtoras de um «saber orientador» e não de um saber simplesmente funcional ou instrumental. Apontava-se o desiderato da “antropologização do conhecimento” como o seu escopo fundamental, incluindo o produzido pelas chamadas ciências exatas.

O conceito de “antropologização do conhecimento” sugere que todo o saber, inclusive as ciências exatas devem ser compreendidas dentro da matriz humanista,

levando em consideração a experiência humana, os contextos culturais e sociais promotores do conhecimento. Nessa perspectiva, compete as humanidades a orientação ética-estética e crítica na produção científica e tecnológica. A visão integral do conhecimento a partir da importância das humanidades implica construção do “conhecimento poderoso”, como defende Valenzuela e Damião (2018, p. 25):

conhecimento que dá corpo às áreas das ciências experimentais e da matemática, das artes, das letras, da filosofia e da história, das expressões físicas e motoras, o qual, se devidamente ensinado e aprendido, alarga os horizontes das crianças e dos jovens, fazendo-os caminhar intelectualmente para além das suas circunstâncias locais e particulares, facultando-lhe a compreensão do mundo no qual devem participar como cidadãos.

Argumenta Ribeiro (2021) que se existe um fundamento epistemológico básico para as humanidades, que é o de uma epistemologia da fronteira. Ou seja, o conhecimento produzido pelas humanidades é, por definição, um conhecimento fronteiriço, porque assente na permanente negociação, no âmbito das práticas sociais, de espaços de articulação, desde logo, os que estão inscritos na natureza dialógica da linguagem e do discurso. Nessa direção, para Nussbaum (2015), os estudos em humanidades (história, filosofia, psicologia, antropologia, sociologia, linguística, artes e literatura), desempenham um papel crucial nos currículos, pois agregam uma perspectiva ampliada e crítica sobre a cultura, a sociedade e a condição humana. Nussbaum sustenta a importância das humanidades para o desenvolvimento da capacidade crítica, cidadã e imaginativa das crianças e jovens, para o exercício de compaixão, de saberem se colocarem no lugar do outro, cultivo da empatia. Segundo Ribeiro (2021) é preciso

manter-nos alertas para a diversidade e complexidade do mundo, incorporar a existência e o sofrimento do outro no quadro do nosso conhecimento do mundo, lutar contra a perda da fantasia, isto é, da capacidade de transposição imaginativa para experiências que não são as nossas, para mundos reais ou mundos possíveis que estão além dos limites da experiência individual - tudo isto são pressupostos fundamentais da abertura ao mundo, e do conhecimento do mundo, que exigem o contributo insubstituível das Humanidades.

A imaginação não constitui uma simples projeção abstrata, nem um exercício artístico apenas, mas também um elemento crucial para inovação, resolução de problemas e sobretudo projeção de novos mundos possíveis. A relevância das humanidades como espaço fundamental do saber para compreender a complexidade

do mundo e promoção de uma visão mais humanizadora da vivência humana, endossa o exercício de reconhecimento e valorização da experiência do outro para a construção de uma convivência mais democrática, justa e solidária. Assim, segundo Ribeiro (2021), é importante ter presente que os processos de diálogo, confrontação, interpretação, tradução, que constituem o cerne de uma definição das humanidades, se desenrolam ao longo de fronteiras não simplesmente pré-existentes, mas que são permanentemente constituídas e reconfiguradas pela própria relação dialógica comprovada na experiência humana.

Portanto, defendemos a importância das humanidades enquanto compreendidas como “as verdadeiras defensoras ou emissárias do humanismo” (Gadamer, 1997, p. 46-47). Trata-se de um humanismo que ultrapassa a noção fixa e essencialista do que é ser humano, frequentemente associada à tradição ocidental de um ser universal abstrato. Ao invés de uma “essência” imutável ou de uma razão concebida como atributo dado, o humanismo aqui assumido compreende o ser humano como realidade aberta, histórica e em permanente constituição.

Nessa perspectiva, o humanismo configura-se como uma atitude de vigilância crítica face às dimensões mais imediatas ou instintivas da natureza humana, cuja orientação exige um processo contínuo de educação e formação integral (*Bildung*). Para Gadamer (1997), a *Bildung* representa precisamente a forma mais propriamente humana de conduzir o desenvolvimento das disposições e capacidades, na medida em que implica abertura ao outro, ao mundo. Tal compreensão é aprofundada por Grondin (no prelo), ao sustentar que “o humanismo, é precisamente a “essência” da humanidade não ter uma essência, já que é capaz de superar qualquer essência fixa que se possa atribuir a ela”. Assim, o humanismo não se define por um conteúdo estático, mas por um movimento contínuo de autossuperação e construção de sentido.

Dessa forma, importa reconhecer as humanidades como ciências de afirmação desse humanismo, na medida em que concebem o ser humano como um ser histórico, aberto, dialógico e em permanente construção, constituído nas suas relações com os outros e com o mundo. Em contraposição, rejeita-se uma concepção redutora e “algorítmica” do humano, característica de um tempo contemporâneo marcado pela primazia da racionalidade instrumental e pela obsessão com o crescimento econômico.

Nussbaum (2015) alerta que a obsessão com o crescimento econômico tem conduzido os sistemas de ensino a uma crise mundial, na qual a prioridade tem sido

a adoção de modelos de formação apressados, instrumentalistas, em detrimento de capacidades indispensáveis para a manutenção da democracia, justiça social, ou seja, convivência com respeito à dignidade humana. Parecendo estar na mesma linha de compreensão, a UNESCO (2022, p. 9) faz o seguinte apontamento:

os sistemas educacionais inculcaram de forma errônea a crença de que as prerrogativas e os confortos de curto prazo são mais importantes do que a sustentabilidade de longo prazo. Eles enfatizaram valores de sucesso individual, competição nacional e desenvolvimento econômico, em detrimento da solidariedade, da compreensão de nossas interdependências e do cuidado uns com os outros e com o planeta.

Diante dessa conjuntura é que ressaltamos a necessidade de repensar a formação inicial de professores. Por se tratar de uma formação profissional que exige uma preparação ampliada, baseada não apenas em técnicas pedagógicas aplicáveis, mas em uma perspectiva humana voltada, acima de tudo, à produção de sentidos, ao planejamento da vida cidadã e democrática. Como diz Flickinger (2010, p. 193), uma formação que abranja “o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido”. Para tanto, discutiremos, nesta tese, a importância das humanidades na formação de professores nos referindo as disciplinas que estão voltadas aos valores e intenções educacionais (filosofia da educação, antropologia da educação, sociologia da educação, história da educação, ética da educação, entre outras), mais do que em questões de didática e de aprendizagem.

Levantamos essa discussão alicerçada nos pressupostos de uma formação de professores sustentada em princípios antropológicos (Charlot, 2020), sem desvalorizar, contudo, a importância da preparação técnica. O intuito, portanto, consiste em refletir sobre o modelo atual de formação inicial de professores de ensino primário em Moçambique, denominado 12^a+ 3anos, considerando sua importância, em defesa de uma formação profissional mais ampla, no sentido de contemplar não apenas a preparação para o ensino dos conteúdos, mas a experiência humana, necessária para garantia da “construção de uma biografia em si coerente e manejável pelo próprio sujeito” (Flickinger, 2010, p. 183).

É nesse sentido que nos indagamos: qual o espaço das humanidades na formação inicial de professores para ensino primário em Moçambique? O propósito é discutir o lugar das humanidades na formação profissional de professores, uma

formação que contribua para o desenvolvimento integral dos mesmos, bem como para a formação integral dos alunos nas escolas onde irão trabalhar. Entendemos que as humanidades fornecem ferramentas para o desenvolvimento da criticidade e da capacidade de argumentação, o que permite a compreensão mais profunda das complexidades sociais, culturais e históricas, bem como a análise crítica dos desafios contemporâneos e a tomada de decisões mais conscientes.

O Sistema Nacional de Ensino (SNE) de Moçambique desde a sua independência nacional em 1975, foi orientado e organizado por três ordenamentos jurídicos, nomeadamente Lei nº 04 de março de 1983, que aprova a primeira Lei do Sistema Nacional de Educação, Lei nº 06 de maio de 1992 que revoga a primeira e atual a Lei nº 18 de dezembro de 2018. Trata-se de leis que ilustram a história e o processo de evolução do SNE e sobretudo, o percurso no qual a formação de professores para o ensino primário passou por muitas mudanças, resultando em diversos modelos de currículos então concebidos e implementados.

A reconstrução do SNE pós-independência deu-se num processo envolto de desafios ao então governo de Moçambique. Se por um lado, pretendia-se garantir o acesso universal à educação com a expansão da rede escolar, por outro lado, o país ressentia-se da falta de professores qualificados (com formação) para responder à crescente expansão da rede escolar em âmbito nacional. Isso porque a nacionalização do ensino deu-se, segundo Mahalambe (2011, p. 283), “num momento em que a maioria dos professores estrangeiros e alguns moçambicanos abandonava o país e outros tantos saíam do ensino”. Situação que forçou o governo a recrutar professores sem formação que passavam por curtos cursos de reciclagem, os quais, conforme Niquice (2005), tinham duração de um a três meses, e de seis a 10 meses. Por forma a garantir o acesso universal da escolarização e ao mesmo tempo a formação de professores, Moçambique passou adotar vários modelos de formação técnica de curta e média duração.

Como assevera Niquice (2005), as mudanças acontecidas eram mais diretamente na duração do curso, nível de ingresso, com diversas nomenclaturas para a designação dos cursos de formação de professores, (6^a+1 , $6/7^a+3$, 7^a+2+1 , 10^a+2 , 10^a+1+1 , $10+3$, $12+1$, $12+3$)¹. Essas variações de modelos foram adotadas em diferentes momentos socioeconômicos e políticos em que o país atravessou.

¹ Para melhor compreensão dos modelos, explica-se que as classes na designação dos cursos se referem à classe exigida para entrada no curso de formação de professores primários, e os anos

O curso de formação 12^a+3anos, implementado efetivamente no ano de 2022, em todo território nacional, configura-se com a semelhança dos anteriores ao manter a ideia de privilegiar competências técnicas, com enfoque nas experiências práticas da docência em detrimento da formação teórica. O plano curricular do curso de professores do ensino primário e educação de adultos aponta como objetivo a formação de “profissionais competentes, científica e pedagogicamente comprometidos com a promoção e o desenvolvimento integrado das capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos nas mais diversas situações” (Moçambique, 2019 p. 6). Pode-se compreender que esse processo de formação deve ser cingido no aperfeiçoamento de aplicação didática dos conteúdos das disciplinas da 1^a classe à 6^a classe. Esta perspectiva de formação fica evidente quando observamos que a normativa que a orienta está assentada na preparação técnica como a pedra angular de todo o processo de formação.

Diante deste cenário tecnicista, problematizamos as possibilidades/necessidades da formação de professores em Moçambique acontecerem tendo em vista o espaço para uma formação mais ampliada. Entendemos que, no ambiente do ensino superior, é possível equalizar o preparo de especialista docente com a formação humana, sobretudo porque estamos em um momento que essa formação mais aligeirada e procedimental é tendência global, prevalecente no neoliberalismo econômico, com a premissa de criar cursos que apresentem retornos imediatos às demandas das políticas da economia do mercado.

Com base nos argumentos e o questionamento acima expostos, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: (a) explicitar a tendência internacional dominante na concepção de formação de professores para o ensino primário; (b) descrever os objetivos, a organização, a estrutura e a concepção pedagógica da formação inicial de professores para o ensino primário em Moçambique; (c) compreender o papel atual das instituições de ensino superior na formação inicial desses professores; e (d) discutir a relevância de situar essa formação no ensino superior, concebendo-o como espaço privilegiado para uma formação ampliada, que articule a dimensão técnica à dimensão humana.

A pesquisa em educação constitui um espaço fundamental para a compreensão crítica e reflexiva dos processos formativos, pois envolve uma prática interpretativa,

adicionados (ex+1ano) correspondem ao tempo de duração da formação a ser realizada para o trabalho no magistério do ensino primário de Moçambique.

orientada pela busca de sentido e pela produção de conhecimento comprometido com a emancipação humana. Como esclarece Gatti, (2002, p. 13),

a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. Com tal âmbito de preocupação, os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão deste fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem.

Nessa perspectiva, os pesquisadores realizam escolhas entre os múltiplos caminhos que podem conduzi-los à compreensão dos fenômenos. A escolha desse caminho representa o cerne do estabelecimento dialógico que busca compreender as condições que configuram o fenômeno educativo. Para Gatti (2002), a pesquisa em educação se constrói na interlocução entre a teoria e prática, entre sujeito e contexto, entre o ideal de formação humana e os desafios concretos das instituições educativas.

A escolha da hermenêutica filosófica como abordagem deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão e a interpretação das diferentes realidades educacionais de modo reflexivo e contextualizado. Conforme argumentam Dalbosco, Santa e Raboni (2018), a hermenêutica, compreendida como uma postura epistemológica fundamentada no diálogo, possibilita uma problematização fecunda do objeto de pesquisa, uma vez que não desconsidera o empírico, mas o reconhece como um saber oriundo da experiência, próximo à *phrónesis*. Além disso, essa perspectiva destaca a importância do resgate da tradição teórica como forma de diálogo entre gerações, concebendo o diálogo como uma travessia interpretativa para a (re)construção da cultura e como um caminho formativo que permite educar e educar-se no encontro com o outro.

Como defende Gadamer (2002, p. 246), “quando duas pessoas se encontram e trocam experiências, trata-se sempre do encontro entre dois mundos, duas visões e duas imagens de mundo” e assim se constitui na possibilidade e oportunidade de se questionar, estranhar-se a partir da alteridade para compreender sua própria cultura. Assim, a hermenêutica enquanto abordagem filosófica transcende as meras interpretações textuais para interpretação das experiências e práticas educativas, portanto, constitui-se numa ancora no desafio de análise da educação no contexto contemporâneo. Segundo Dalbosco (2024, p. 11),

a hermenêutica como impulso à vida prática significa, igualmente, o impulso à abertura em direção ao outro, tornando possível a solidariedade e a convivência mútua. Justamente por ter abandonado a vida prática como abertura dialógico-solidária ao outro é que a humanidade, na visão de Gadamer, encontra-se em “situação desesperadora” e somente a recuperação da compreensão dialógica, movida pela escuta e pela pergunta, é capaz de tirá-la de tal situação. Em síntese, a visão ampla e a abertura mútua que precisamos para enfrentar os grandes desafios contemporâneos não provém, obviamente, do procedimento calculador, mas sim da postura da compreensão dialógica.

Nesse sentido, a postura dialógica exige não somente o acolhimento da opinião do outro, como também o envolvimento de forma aberta, solidária e questionadora, permitindo que o encontro dialógico transforme e consolide a compreensão. A busca pela compreensão dialógica em nossa investigação educacional assume que “a tarefa hermenêutica reside na polaridade entre familiaridade e estranheza. Ela se desenrola entre a familiaridade e a estranheza que a tradição ocupa em nós, entre a objetividade da distância, pensada historicamente e a pertença a uma tradição” (Gadamer, 1997, p. 442). Essa polaridade é essencial para a hermenêutica. Se, por um lado, precisamos de proximidade com o objeto interpretado, por outro, é fundamental manter uma distância crítica, evitando a mera repetição do que já conhecemos. Gadamer (1997) sugere que a tradição exerce uma força sobre nosso entendimento, mas ela não é imutável. Portanto, ao nos depararmos com a estranheza do passado e do presente, somos convidados a refletir e reinterpretar a tradição em um diálogo permanente. Assim, a hermenêutica, ao se posicionar entre esses polos, nos permite alcançar uma compreensão mais profunda e crítica.

É nessa direção que nos propomos a discutir o contexto moçambicano de formação de professores para o ensino primário, à luz do cenário internacional. Nesse sentido, é crucial refletir sobre as tendências globais na formação docente, como a crescente simplificação das humanidades nos currículos, consequência da lógica de mercado que impõe a construção de currículos cada vez mais instrumentalistas e tecnicistas para a formação de professores. Essa tendência compromete o desenvolvimento integral do futuro docente, focando excessivamente em competências técnicas em detrimento de uma formação mais ampla, que valorize a reflexão crítica e a compreensão das dimensões culturais, sociais e humanistas da educação. A partir desse pressuposto, vale concordar com Nussbaum (2015), que não se trata de negação do valor formativo da técnica, porém, a questão é a necessidade dos sistemas de educação abrirem-se à compreensão do valor das humanidades na

formação de professores e na construção de sociedade mais consciente, democrática e de justiça social.

A exigência de enxugamento dos currículos e o encurtamento do tempo de formação, aliados ao direcionamento do processo educacional para o mercado de trabalho, contribuem para o crescente pragmatismo e imediatismo que restringe parte da pesquisa educacional à temática da formação de professores (Dalbosco; Santa; Raboni, 2018). E aqui acreditamos que a pesquisa por meio da abordagem hermenêutica é adequada para enfrentamento dos desafios da formação de professores, cada vez mais encaminhada pela lógica do mercado. Segundo Dalbosco, Maraschin e Deveschi (2024, p. 2) a “hermenêutica coloca-se como um modo de interpretar comprometido com a linguagem e a historicidade que contribuem de modo especial com singularidade da produção dos saberes na área”. Assim, considerar a historicidade na produção do trabalho científico significa reconhecer o processo evolutivo dos significados ao longo do tempo e a forma como esses significados são moldados por transformações históricas.

Nesse sentido, o estudo bibliográfico procura exercitar o trabalho interpretativo de compreensão dos textos de autores que fundamentam teoricamente a pesquisa. A postura hermenêutica, permite à identificação dos conceitos formativos basilares ao problema de pesquisa, os quais fortalecem o processo de discussão sobre o espaço e a relevância das humanidades na formação inicial de professores. É nessa perspectiva que se desenvolve a análise do sistema nacional de educação em Moçambique e, de modo particular e histórico, da formação inicial de professores para o ensino primário, desde o período colonial até os dias atuais, situando o objeto de investigação no tempo e no espaço. Do mesmo modo, a análise dos documentos normativos da legislação educacional, dos programas curriculares das instituições formadoras de professores em Moçambique e das convenções internacionais relacionadas à educação possibilita discutir os fundamentos dos diferentes modelos de formação docente e suas implicações, bem como refletir sobre as contribuições de uma formação universitária para o desenvolvimento das capacidades docentes, a partir de uma abordagem mais humanizadora.

Realizamos também entrevistas semiestruturadas com 3 (três) gestores do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano –MINEDH (Direção nacional de formação de professores e Instituto nacional de desenvolvimento da educação) com intuito de colher as percepções sobre o modelo de formação 12^a classe + 3anos, o

lugar das humanidades na formação inicial de professores e a possibilidade de uma formação inicial mais ampla no sistema educacional moçambicano. Além dessas entrevistas, aplicamos questionários a 15 (quinze) professores universitários, 3 (três) de cada faculdade de educação, na Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Licungo, Universidade Rovuma, Universidade Save e Universidade Púnguè, na observância do diálogo como princípio hermenêutico que pressupõe permanentemente o exercício de escuta e pergunta, inerentes à condução de trabalho de investigação em educação.

Portanto, no primeiro capítulo, apresentamos a discussão sobre o atual contexto internacional de educação: tendência na formação de professores, em que debatemos sobre organismos internacionais e suas influências nas definições de políticas públicas de educação dos governos, que tendem a impor a lógica de mercado (neoliberal) nos sistemas de educação no compute geral e particularmente na construção de currículos de formação inicial de professores de ensino primário. No segundo capítulo, abordamos a importância do ensino superior para a formação dos professores de ensino primário. Discutimos os espaços formativos universitários, enquanto fundamentais para o desenvolvimento sociocultural e acadêmico e debatemos o papel das humanidades na formação integral de professores para ensino primário.

No terceiro capítulo, explicitamos o diagnóstico da formação inicial de professores para o ensino primário em Moçambique, levantando a discussão em torno dos objetivos, organização e enfoque dos diferentes modelos de formação inicial implementados em Moçambique desde o período colonial até aos dias de hoje. No quarto capítulo, apresentamos os dados empíricos sobre as percepções dos professores universitários das faculdades de educação e gestores do MINEDH em relação a formação inicial de professores para ensino primário a luz do atual modelo “12^a+3 anos” e a perspectiva de a mesma acontecer no ensino superior. Por fim, no quinto capítulo, discutimos a importância das humanidades na formação do professor, bem como a relevância de que a formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino primário ocorra no âmbito da universidade em Moçambique, concebendo o ensino superior como espaço privilegiado para uma formação ampliada, crítica e humanizadora.

1 DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA: A EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO MERCADO

Abordar o contexto internacional de educação nos tempos de hoje é crucial para análise da formação de professores, pois vivemos numa época em que as relações entre nações e estados se intensificam como estratégias de aperfeiçoamento da gestão governativa que se adequam às tendências globais. Essa tendência global se constitui como marco das relações entre as nações, que se funda pela interconexão e interdependência nos diferentes âmbitos da vida humana, na economia, na cultura, na política e na comunicação entre sociedades, no ideal de uma aldeia global. Neste capítulo, apresentaremos a análise do contexto internacional de educação diante da lógica do mercado e a tendência de simplificação das humanidades na educação de forma geral e na formação de professores em particular.

Partiremos por debruçar sobre a globalização, caracterizada fundamentalmente por um lado, pela liberalização e privatização dos meios de produção e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas. Santos (2001, p. 93) defende “existirem diferentes formas de produção da globalização, existindo, portanto, de alta intensidade e globalização de baixa intensidade”. Defendendo que a “globalização de baixa intensidade” tende a dominar em situações em que as trocas são menos desiguais, ou seja, em que as diferenças de poder (entre países, interesses, atores ou práticas por detrás de concepções alternativas de globalização) são pequenas. Enquanto, a “globalização de alta intensidade” tende a dominar em situações em que as trocas são muito desiguais e as diferenças de poder são muito grandes (Santos, 2001). O discurso de globalização, portanto, se constitui como uma estratégia dissimulada com a necessidade de participação equitativamente de todos como se as agendas fossem para o bem comum. A esse respeito, Biesta (2021) argumenta que, embora a rede seja global, é principalmente dirigida pelas potências ocidentais, como resultado, seus interesses são mais bem servidos pela economia internacional.

A partir da distinção por grau de intensidade, podemos inferir que nos países em vias de desenvolvimento, a globalização de baixa intensidade acontece no estabelecimento das relações entre pares, pelas características de poder similar ou com menor assimetrias, sociais, econômicas, políticas e culturais. De contrário, as suas relações com os países, organismos internacionais poderosos, caracterizam-se por uma globalização de alta intensidade, pois, esses países estabelecem as relações

na condição de apoio ou financiamento, daí a prerrogativa do doador e/ou financiador em impor as suas condições, implicando aos Estados implementarem os seus projetos políticos nacionais como reflexo, muitas vezes, não condizentes a realidade dos seus povos, mas a vontade externa. Com isso, vale concordar com Biesta (2021, p.138), que “a globalização é um processo altamente assimétrico; é um processo em que algumas práticas e atividades se tornam incorporadas na lógica de outros, sendo a globalização a extensão hegemônica de redes e práticas particulares”. No entanto, a globalização na sua efetivação se torna contraditória, porque o movimento de circulação global pressupõe na prática posse do poder, o que torna o movimento unilateral. Por outras palavras, os países em via de desenvolvimento continuam na inercia da dependência do movimento circulatório da economia ditado pelas grandes potências econômicas do mundo.

Por isso, Biesta (2021) chama a globalização como “face contemporânea do colonialismo” expressa pelo neoliberalismo como forma de globalização hegemônica. É nessa perspectiva, que para Teodoro (2011), a globalização hegemônica tem no neoliberalismo a sua expressão principal, fundamentalmente, para além de uma ideologia e de uma propaganda, uma nova ordem social que legitima o poder da classe dominante (Teodoro, 2011). Neste contexto, Harvey (2008, p. 2) diz que o neoliberalismo é

uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O neoliberalismo se configura como a ideologia expressiva, dos representantes da economia do mercado e do capital internacional.

Para autor, o neoliberalismo expressa a supremacia do mercado e a privatização dos serviços públicos em detrimento do bem-estar coletivo (Harvey, 2008). Como pontua Apple (2003, p. 24), “para os neoliberais a lógica do mercado devia entrar em todas as esferas da vida, concomitante a escola não deve ficar alheia aos critérios do mesmo”. Para ele, “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (Harvey, 2008, p. 3). Sob égide neoliberal, o desenvolvimento é possível apenas para indivíduos que não hesitam em

desembaraçar-se das suas tradições e lançar-se em busca do proveito, em detrimento de muitas obrigações morais e sociais. “O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 317). Não obstante, como defende “muitas vezes, uma escolha radical exige o sacrifício da solidariedade coletiva, em favor da liberdade individual” (Ngoenha, 2023, p. 100).

Essa visão do mundo acirra a ideia de que os indivíduos são os principais responsáveis pelo seu próprio bem-estar, por isso, devem mobilizar todas suas capacidades individuais para o sucesso. Trata-se, portanto, de uma visão do mundo que prima pelo individualismo possessivo e a competição. Pensamento comungado por Teodoro (2011) quando diz que o neoliberalismo deve ser compreendido não somente como uma teoria econômica, mas como uma nova ordem social e uma tecnologia de governo favorável aos mais poderosos. Os neoliberais orientam-se pela visão de um Estado fraco. Para eles, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim. Nas palavras de Apple (2003, p. 44), “as instituições públicas como escolas são “buracos negros” nos quais se derramam dinheiro, sem oferecer em parte alguns resultados que sequer se aproximem do mínimo necessário”. É desse modo que o neoliberalismo propõe a redução do Estado (o Estado mínimo), o livre mercado para iniciativas empresariais, tendo o consumidor, como o ideal de cidadão. Mantendo o Estado formalmente ao seu favor, o que Dardot e Laval (2016, p. 23) diagnosticaram como *a nova razão do mundo*, defendendo que o “neoliberalismo pretende, pois, desenvolver a lógica do mercado como lógica normativa generalizada cuja abrangência vai do Estado até, se possível, o mais íntimo da subjetividade”. Uma lógica que influencia a estruturação de políticas públicas dos Estados, impondo nova forma de organização e pensamento das instituições, bem como, na maneira do indivíduo pensar sobre si mesmo, como indivíduo autogerenciável, cujo objetivo último da sua existência é a promoção de si. Portanto, “neoliberalismo é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 15). Trata-se de uma racionalidade que impõe a lógica empresarial às instituições públicas, impelindo a educação como mercadoria e o “indivíduo a comportar-se como empresa” (Dardot; Laval, 2016).

Cenci (2019), no diagnóstico histórico, aponta o sentido mercadológico pelo qual está sendo concebido e gerido a educação, defendendo que

desde os anos 70 do século passado o mundo está marcado por uma crescente acumulação de riquezas, pelo aprofundamento da desigualdade social, pelo drástico enfraquecimento da democracia, assim como pela crescente transformação da educação em meio de ensinar os sujeitos a se converterem em seres economicamente produtivos (Cenci, 2019, p. 306).

Assim, para os neoliberais, há uma só forma de racionalidade que é mais potente do que qualquer outra - a racionalidade econômica. No entanto, é essa racionalidade que deve conduzir os destinos da educação, compreendendo a educação como mercadoria e o mercado como regulador. Nas palavras de Apple (2003, p.6),

a educação é entendida muitíssimas vezes como sendo apenas a transmissão de um conhecimento neutro aos alunos. Segundo esse discurso, o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação rápida.

Na mesma linha, Teodoro (2011) corrobora que, nos tempos atuais, a educação tem sido levada à internacionalização e está sujeita, principalmente, às dinâmicas do mercado. Para o autor, o neoliberalismo influenciou muito mais a educação do que poderíamos imaginar, distanciando-se principalmente do ideal social-democrata que primava pela igualdade. Ou seja, a educação tem sido encarada como um produto em fabricação acelerada de modo a acompanhar a permanente e imediata transformação do mercado. Concordamos com Apple (2003, p. 46) ao afirmar que para os neoliberais, “o mundo é, em essência, um vasto supermercado”. E a educação, nesse contexto, está ao serviço da formação de mão de obra técnica e de bons consumidores do mercado. Ao ver educação como parte de um mecanismo de troca de mercado, aspectos cruciais como educação para democracia, justiça social, se tornam invisíveis, impedindo a crítica antes mesmo que ela comece. Trata-se de princípios mercadológicos que vão permitindo a construção de uma narrativa existencial de que a aquisição e acumulação de bens e riqueza constituem o fim último do homem, mesmo que para isso, tenha que passar por cima do outro e da dignidade humana.

Outrossim, Biesta (2021, p.139) defende que “educacionalmente, a característica mais notável do capitalismo global é que ele “produz” um tipo particular de subjetividade, ou seja, está principalmente interessado numa possível posição-do-sujeito, a saber, a do sujeito como consumidor”. Com isso, a satisfação individual está

acima do bem coletivo. Assim, viver e buscar satisfação com outro deve constituir a segunda, se não mesmo a última opção na sociedade imperada pelo consumo exacerbado, como que se transformação em sujeito consumidor fosse inevitável, fosse um modo de subjetividade para o qual não há alternativa. (Biesta, 2021)

É desse modo que o modelo educacional tem sido, cada vez mais, influenciado pela lógica do mercado, impactando na formação social, política e cultural dos indivíduos. Trata-se de um paradigma que se pauta na capacitação dos alunos para o mercado de trabalho, focando na empregabilidade imediata, na preparação técnica, na profissionalização rápida, sendo objetivo fundamental apenas o alinhamento com as demandas econômicas. Para Flickinger (2023, p.71), “a formação dos indivíduos, quando dirigida à sua profissionalização, dá-se unicamente sob a égide de uma razão não contida na experiência da vida. Tal racionalidade vem de fora do meio Educação e impõe a ele os seus princípios próprios, enquanto racionalidade dominadora”. Para o autor, na educação profissionalizante, o processo educativo vê-se subordinado a uma lógica externa: à lógica econômica como garantia do sucesso da formação profissionalizante.

Essa a mercantilização da sociedade, segundo Apple (2003, p. 13), é representada por quatro grupos, sendo

o primeiro os neoliberais, os que estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto “opção individual”. O segundo, os neoconservadores, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o de populistas autoritários-fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E o quarto, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino, são membros de uma fração particular da nova classe média de gerentes e de profissionais qualificados.

Nesse sentido, para uma sociedade que vem sendo permeada por essa lógica em todas as suas esferas de vida, a educação como uma área fulcral para existência e desenvolvimento da humanidade, tornou-se um campo fértil e permeável para enraizamento dessa cultura economicista. A educação é um espaço de luta e conciliação, servindo de representante e também de arena para batalhas maiores, sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões (Apple, 2003). Por essa razão, os grandes grupos nacionais e internacionais procuram influenciar nas políticas governamentais, sobretudo, no setor da educação. Segundo Fávero e Tomazetti (2021), quando a economia entra em crise

e uma nova concepção de sociedade e de costumes emerge para reger a vida dos indivíduos, a escola é convocada para formar as novas gerações orientada por tais princípios. Por isso, a educação, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia especificam à política, finanças, currículo, pedagogia e a avaliação no ensino constituem objeto da avidez do mercado.

Aliás, Laval (2019, p. 18) em *A escola não é uma empresa*, diagnostica que a escola passa por uma crise crônica, uma crise de legitimidade, portanto,

a escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber –valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideologias, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos da competitividade prevaletentes na economia globalizada.

A lógica do mercado não concebe o espaço–escola enquanto formativo, converte-o em empresa de produção de indivíduos uteis, empreendedores si, ajustados as exigências do mercado. Portanto, a finalidade da escola não se respalda em valores e história dos seus sujeitos, na emancipação do conhecimento crítico, na formação da integral do indivíduo, de acordo como pensamento freiriano (2023), na educação como um ato político e libertador e, na escola como um lugar de construção de consciência crítica.

Percebemos, desse modo, que a humanidade está ameaçada, na medida em que nas escolas os alunos e os professores serão considerados nada mais que objetos, matéria-prima de produção e do lucro. Para tanto, a ideia de que a educação é um fim empresarial é uma distorção da própria natureza da educação, como um direito fundamental e social, com propósito primário de promover os valores humanos, o respeito ao outro como sujeito histórico, à coletividade, à dignidade humana, à justiça social e a democracia. Como defende Dalbosco (2021, p. 161), a

formação do educando que vise ao seu compromisso com a cidadania responsável, capaz de viver num mundo plural e interconectado, precisa ir muito além da formação profissional calcada na maximização do lucro e no ideal de vida bem-sucedida que toma o dinheiro e o poder dominador como critério exclusivo do sucesso.

Por conta dessa tendência de capturar a educação pelo mercado, Biesta (2013) defende que a linguagem da educação tem sido em grande parte substituída pela linguagem da aprendizagem e que algo se perdeu na mudança dessa linguagem. Daí

a necessidade de recuperar uma linguagem da educação para educação. Para o autor,

o principal problema com a nova linguagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, o (1) aprendente é potencial consumidor; (2) o professor, o educador ou instituição educacional são provedores; (3) a própria educação se torna uma mercadoria, uma coisa (Biesta, 2013, p. 37-38)

A relação entre aprendente/consumidor e o educador/provedor é o pagamento que o aprendente efetua quer diretamente, quer, no caso de uma educação financiada pelo Estado. Pensar na educação como transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente, algo que se tornou possível pela linguagem da aprendizagem é, portanto, problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Esquece-se que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, o que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente (Biesta, 2013). Nessa perspectiva, Langa (2022, p. 106) entende que

há que considerar que os fatores econômicos e educativos de cada país determinam, em larga medida, a incorporação de fatores impostos pela globalização nos seus sistemas. Para países pobres ou empobrecidos, como é o caso de Moçambique, o aspecto econômico desempenha um papel predominante sobre o sistema educativo. Tratando-se de um país pobre ou empobrecido, os investimentos que o setor da educação precisa são quase inexistentes, o que impossibilita o desenvolvimento do sistema educativo e a incorporação sistêmica dos fatores impostos pela globalização – como o caso da qualidade do ensino que demanda recursos financeiros e humanos em quantidade e qualidade para a construção de um sistema de educação de qualidade.

Adesão a tendência da cultura do mercado pode parecer à priori panaceia para países em via desenvolvimento, porém a que se ter alguma cautela, como alerta Laval (2019, p.21) “o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar”. Não obstante, a tendência de adotar essa lógica nas políticas de educação é em grande medida influenciada por organismos internacionais, que com as suas políticas, empréstimos e recomendações vão forçando os governos a enveredarem na lógica da economia

do mercado e conseqüentemente, respaldar todas as suas políticas governativas, como veremos a seguir.

1.1 Sobre organismos internacionais na educação

Segundo Teodoro (2011), a influência da globalização neoliberal se manifesta na educação a partir da fixação de uma agenda globalmente estruturada da educação (AGEE), com a forte presença dos organismos internacionais – OIs, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) só para citar alguns exemplos. Portanto, é no âmbito das políticas públicas sociais, especificamente no campo da educação e da formação de professores, que se insere a nossa análise da atuação desses organismos. Em 1944 em Bretton Woods nos Estados Unidos de América – EUA, sob égide da ONU são criadas o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Instituições financeiras que iniciaram suas atividades em 1946 com o processo de reconstrução das infraestruturas da Europa, pós-guerras. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, em um contexto de globalização intensificada, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial passaram a exercer uma atuação cada vez mais decisiva por meio da implementação de políticas de “ajustamento estrutural”. Ao propor reformas profundas nos Estados nacionais, essas instituições passaram a estabelecer os parâmetros centrais da regulação da economia global. Desse modo, tanto o FMI quanto o BM assumiram de forma explícita a orientação do novo liberalismo, ou neoliberalismo, consolidando sua influência sobre as políticas econômicas e sociais dos países.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional formada por 38 países, incluindo as economias mais desenvolvidas do mundo e alguns países emergentes, como Coreia do Sul, Chile, México e Turquia. De acordo com Soares (2020), na área da educação, a OCDE é responsável pelo *Programme for International Student Assessment* (Pisa), um sistema trienal de avaliação padronizada destinada a estudantes de 15 anos. O Pisa mede o desempenho em Leitura, Matemática e Ciências, além de competência financeira e resolução colaborativa de problemas, com o objetivo de orientar o ensino para atender às demandas do mercado de trabalho.

O Pisa trabalha com comparação - países desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos têm o mesmo tratamento e a mesma prova, sem a ponderação das desigualdades circunstanciais de cada país, colocando os países desenvolvidos e o menos desenvolvidos no mesmo nível comparativo. Soares (2020) assevera que através da análise dos resultados da prova, a OCDE apresenta suas recomendações para os países, utilizando como exemplos de sucesso aqueles nos quais os estudantes obtiverem as maiores notas ou que apresentarem maior evolução de notas entre os testes. O caráter técnico do Pisa é evidenciado pela exclusão das Ciências Humanas como área avaliativa, o que reforça sua profundidade com o discurso de formação externa para o mercado de trabalho, alinhado às diretrizes do Banco Mundial. Por fim, Soares (2020) defende que considerar a educação como principal fator para que os problemas econômicos de um país sejam resolvidos, desconsiderando sua formação histórica e sua identidade cultural, entre diversos outros fatores, reflete uma visão neoliberal defendida por bancos e organizações econômicas, que desconsidera a construção de uma sociedade justa.

O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos e assistência técnica para projetos de desenvolvimento em países em desenvolvimento. Segundo Taimo (2010), foi no início da década de 1960 que o BM começa a manifestar as suas intenções no financiamento do setor da educação, incorporando nos seus documentos reflexões que incluíam a educação “vocacional e técnica” para o treinamento da mão-de-obra para levar acabo o desenvolvimento dos países. A necessidade da formação de mão-de-obra, para o Banco, era para aumentar a produtividade em cada país e o financiamento deveria levar em conta essa orientação. Portanto, primeiramente o ensino primário (educação básica) não faziam parte da estratégia do financiamento do Banco. Nos finais da década 1960 e início da década 1970 o BM assumiu nova postura em relação a educação, começa a discutir a política educacional com o enfoque da necessidade de prover empréstimos para os setores sociais, sem com isso significar “o abandono do Banco de sua política monetarista, mas representava um acenar por este órgão a questões de desenvolvimento educacional como parte da estratégia do financiamento dos setores sociais” (Taimo, 2010, p. 183).

O Banco Mundial desempenhando segundo Souza (2024) um o duplo papel de financiador e conselheiro político, os direcionamentos do Banco passaram a incidir fortemente em todos os níveis da educação nos países em desenvolvimento,

especialmente nas regiões da África e da América Latina e Caribe. Portanto, a importância do Banco Mundial “deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural” (Soares, 1998, p. 15). A autora, sustenta que o banco tem desempenhado um papel bastante participativo na melhoria da infraestrutura educacional e no desenvolvimento de sistemas educacionais em muitos países, promovendo políticas de educação inclusiva, acesso à educação de qualidade e igualdade de gênero na educação. Assim, Casagrande, Pereira, Sagrillo (2014, p. 497) aludem que

o papel das instituições internacionais é então decisivo, pois não apenas produz e veicula as ideias hegemônicas, cuidando para que estas sejam vistas como universais, neutras e fruto de análises realistas, como também legitimam determinadas instituições e grupos. Ao mesmo tempo em que fortalecem os interesses dominantes também produzem políticas em benefício dos setores mais prejudicados pelas políticas de modernização e de ajuste econômico.

Eles, frequentemente, financiam projetos que visam melhorar a infraestrutura escolar, o treinamento de professores e a elaboração de currículos educacionais. Segundo Torres (1998), o Banco Mundial tem sido um ator importante no cenário da política educacional dos anos noventa, considerando a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza. Nesse sentido, de acordo com Casagrande, Pereira, Sagrillo (2014), para o Banco Mundial a educação é “carro-chefe” para o desenvolvimento e a modernização, explicando que a sua ausência seria responsável pelo subdesenvolvimento. Daí a razão do interesse na Educação Básica e relativa atenção na formação de professores. Portanto, esse interesse coloca a educação básica na condição de prioridade no investimento do setor da educação para o Banco Mundial, implicando, por conseguinte, segundo Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), a imposição da revisão da formação docente na perspectiva de instaurarem processos de mudanças no interior das instituições de formação, de maneiras que, através da formação de professores, a educação básica se incorpore aos interesses do capital. Nessa direção, apesar da assunção da educação básica como prioridade, a formação de professor tem se constituído como motor de desenvolvimento da sociedade mercantil, ainda que

Banco Mundial, reconheça a sua pertinência no processo educativo. Segundo Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p. 506),

para o Banco Mundial, salário e formação/capacitação docente não se constituem em prioridade. Mesmo que o Banco tenha sugestões e estudos para esses dois itens, está claro que esses não são considerados fundamentais para a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista sua base teórico-política neoliberal, o que justifica que a formação docente ocupa um lugar que atrai poucos investimentos diante de outras prioridades e estratégias do Banco para os países em desenvolvimento.

Contudo, a influência do Banco Mundial tem fomentado políticas de reforma educacional, como a descentralização do sistema educacional, a ênfase na avaliação e resultados de aprendizagem, infraestruturas físicas e nas parcerias público-privadas na educação, promovendo uma abordagem de educação orientada para o mercado, ou seja, que garantem retorno tangíveis e imediato. Por isso, Torres e Corullón (1996, p. 139) entendem que

o modelo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação.

Ao enfatizar como prioritários aspectos mais tangíveis do setor da educação, o Banco Mundial distancia-se efetivamente do essencial no processo educativo: o papel do professor e a pedagogia no que se refere as intenções da educação para a democracia e o bem comum. Contudo o modelo de escola defendido pelo BM está longe de garantir o desenvolvimento do pensamento crítico, a promoção da criatividade e a formação de cidadãos culturalmente engajados na promoção de uma vida dignamente humana.

Já o Fundo Monetário Internacional - FMI é uma instituição financeira internacional que oferece assistência financeira e aconselhamento econômico a países em crise financeira. A atuação do FMI como uma instituição financeira internacional é amplamente reconhecida, especialmente em momentos de crise financeira global. Seu principal objetivo é promover a estabilidade econômica global. A influência na educação ocorre principalmente e indiretamente, por meio das políticas econômicas que impõe em troca de assistência financeira, incluindo a redução de

gastos públicos e do investimento em educação. Frequentemente exige políticas de austeridade fiscal como parte de seus programas de empréstimo a países em desenvolvimento. Em alguns casos, medidas de austeridade podem afetar negativamente o financiamento e a qualidade da educação. Os críticos da influência do FMI, Banco Mundial e OCDE, como Ball (2004, 2013), Santos (2001) e Robertson (2012) defendem que esses organismos pressionam os países a adotarem modelos econômicos que priorizam a privatização da educação. Eles promovem reformas orientadas para o mercado, estimulando valores mercadológicos no funcionamento do setor educacional, como competição, imediatismo, consumismo e lucratividade. Essas políticas, por conseguinte, maximizam a desigualdade social e a pobreza. Por isso, os críticos advogam que, ao invés de constituírem soluções para os problemas reais dos países, esses organismos têm contribuído para perpetuação da precarização social.

Por seu turno, tais organismos podem levar a cortes no financiamento da educação, o que prejudica a qualidade e o acesso à educação. Como defende Silva (2002), para alcançar as metas de cobrança da dívida externa, obter empréstimos lucrativos e monitorar moedas, exigem dos governos a árdua tarefa de fazer ajustes estruturais e reformas socioeducacionais, condicionando, ainda, os seus empréstimos ao cumprimento desses ajustes. Isso significa que essas instituições prescrevem e impõem condicionalidades aos governos locais, de maneira a estreitar as suas opções políticas, econômicas e a pressioná-los a adquirir comportamento adequado e merecedor de empréstimos. Dado a força influenciadora de criação de um sistema integrado mundialmente que esses organismos vêm impondo, é imprescindível a aderência as suas propostas por parte dos governos de países em vias de desenvolvimento.

Portanto, neste contexto, apesar da dependência financeira, é importante que os países mantenham um diálogo crítico e cuidadoso ao lidar com a influência dessas organizações para garantir que as políticas adotadas beneficiem verdadeiramente a qualidade e a equidade na educação. O perigo reside nas políticas educacionais basearem-se em modelos distantes ou ocidentais, que desconsideram as realidades e as necessidades locais. Como alternativas às propostas desses organismos, podemos apontar a valorização e o fortalecimento do sistema educacional local, a promoção de uma pedagogia contextualizada e a participação ativa das comunidades na elaboração de políticas educacionais. Além disso, investir na formação mais

ampliada e valorização do estatuto dos professores, sem descuidar a vital importância das relações internacionais.

Nos países em vias de desenvolvimento ou da periferia do sistema mundial, como é o caso de Moçambique, existe uma real institucionalização da influência internacional na mais pública das políticas públicas, a educação. Segundo Joel Samoff (2007, p. 59),

a dependência de fundos externos conduz, em simultâneo, à imposição de condições explícitas pelas organizações financiadoras e a influências mais sutis. Algumas vezes, essa relação é agressivamente manipuladora. A agência financiadora a coloca como condição da provisão do apoio à adoção de políticas específicas, de prioridades ou programas. As condições podem ser diretas (a ajuda está dependente da adoção de uma política específica ou da implementação de uma mudança institucional especificada) ou indiretas (o apoio para as escolas vocacionais pode estar dependente da implementação de uma determinada estratégia para incrementar as matrículas femininas no currículo técnico). Ocasionalmente, a influência desloca-se em outra direção. Para garantir recursos para um programa preferido, a liderança nacional pode mobilizar apoios e exercer pressão sobre a agência financiadora na sua casa.

Com a forte influência da economia do mercado, através dos organismos internacionais, os sistemas de educação assistem uma tendência de redução e/ou simplificação das humanidades nos currículos, as quais, ao nosso entender apresentam grande valor intelectual e social, pois permitem a construção de mentalidade reflexiva e crítica nos alunos, professores e a sociedade em geral, bem como condição para preservação de sociedades democráticas. Ao contrário, como defende Nussbaum (2015) de uma educação alicerçada essencialmente na lucratividade do mercado global, que *a priori*, cria uma estupidez gananciosa que põe em risco a própria existência da democracia e certamente impede a criação de uma cultura mundial satisfatória.

As relações entre os Estados e os organismos internacionais têm como ponto fulcral os resultados estatísticos internacionais, os quais se baseiam em indicadores de custos e benefícios. Isso é feito para atender à agenda global, que se fundamenta na comparação e na competição de performances dos sistemas de educação. A esse respeito, concordamos com Teodoro (2011, p.98),

essa obsessão pelos resultados e pela comparação internacional de performances se assenta no duplo propósito de, por um lado, “moldar” um modelo político para a educação e, por outro, institucionalizar um modo de

governança que tende a confiscar o debate democrático e a impedir uma reflexão sobre o projeto político da escola.

As comparações, no entanto, têm como base os grandes inquéritos internacionais que se restringem aos aspectos da literacia de leitura e científicos, não se preocupam em aferir outras dimensões (sociais, culturais, emocionais e políticas) do processo educativo. O maior objetivo desses inquéritos é, como defende Teodoro (2011, p. 101) “fornecer as evidências para a ação política governativa (evidence-based policy), remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação. Os organismos internacionais considerados por muitos governos dos países em desenvolvimento como parceiros estratégicos de desenvolvimento, procuram incutir e calcar o discurso de governança pautado em dados quantitativos, sendo a realidade apresentada em toda sua globalidade esteticamente. Como afirma Teodoro (2011, p.101) “este é o paraíso da governança neoliberal: uma ação política baseada em evidências apontadas pela expertise dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes”.

É nessa direção que a lógica do mercado promove uma abordagem de ensino para o teste, memorização de informações, em que o foco é colocado em resultados padronizados em exames, em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos. A ênfase na abordagem focada nos testes padronizados contribui negativamente na qualidade de educação, fragilizando o poder da narração textual e a dimensão dialogante entre o professor e aluno. Por isso, vale realçar a desconfiança de Deveschi, Trevisan e Cenci (2022, p. 5) de que “a educação baseada em evidências possa servir não para qualificar o processo pedagógico, como se poderia esperar, mas como uma nova tentativa de contrapor a intencionalidade da educação e desviar o foco dos principais problemas que a afetam”. Pois, trata-se de um movimento instrumentalização da educação, a luz da tendência do mercado que abala as dimensões humanas e sociais da prática educativa.

Enfim, os organismos internacionais imbuídos da concepção neoliberal concebem a educação como espaço avesso aos propósitos da formação humana. Buscam dar-lhe viés mercadológico, reduzindo os seus atores em insumos e relevando os resultados padronizados ao invés do processo. Estão voltados para a

pseudoformação de professores ao invés de educação formadora. Portanto, a promoção de formação degradante culmina efetivamente com remunerações baixas e conseqüentemente a desvalorização do estatuto docente e o sentido da pedagogia. Numa visão neoliberal, tais organismos negligenciam o propósito educativo de formação integral do ser humano, transformando-o em produto, fácil de realizá-lo, desvalorizando assim, trabalho docente em favor de resultados úteis ao mercado.

Ciente do perigo dessa tendência do mercado para o projeto de construção de uma sociedade globalmente democrática e harmoniosa, as Nações Unidas através do Painel de Alto Nível (2023, p. 2) recomendou, aos

governos a nível nacional e subnacional, organizações de professores, organizações de empregadores, sistemas escolares e de ensino superior, instituições de formação de professores, organizações civis sociedade, estudantes, organizações internacionais de juventude, instituições financeiras internacionais e outros –para transformar a força de trabalho docente numa profissão de elevado estatuto, altamente qualificada, bem apoiada, devidamente remunerada e altamente respeitada, que seja capaz de orientar e promover a inclusão , aprendizagem eficaz e relevante.

Com essa recomendação, o Painel de Alto Nível, reconhece que os professores são o alicerce para construção de uma sociedade global mais inclusiva, de todos, para todos. Por isso, o Secretário-geral das Nações Unidas afirmou: “Assim como os professores apoiam a todos nós, devemos apoiar os professores”. (OIT, 2024)

A visão nessa direção é encabeçada pela UNESCO, agência das Nações Unidas, dedicada a promoção da educação, a cultura e a comunicação. Trata-se de uma agência que se propõe desempenhar um papel fundamental na promoção de valores da cidadania, justiça social, democracia e sustentabilidade na educação em todo mundo. Notavelmente, a agência vem apregoando, nos últimos anos, uma perspectiva desenvolvimento diferente dos outros organismos internacionais, o desenvolvimento humano, como necessário para sustentabilidade do mundo. Alerta que “perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Unesco, 2010, p. 5). Considerando que, na sociedade atual, esses valores estão eminentemente em riscos, a Unesco vem incentivando as nações para invistam na educação como via segura de consolidação desses valores fundantes da humanidade.

Nesse sentido, a organização, através do relatório da comissão internacional sobre os futuros da educação de 2022, com o título: *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para educação*, busca estabelecer um compromisso renovado e coletivo com a transformação da educação, de modo a prosseguir com estratégias e abordagens inovadoras que garantam a possibilidade de uma sociedade global com base nos direitos humanos, na promoção da solidariedade, da democracia e da justiça social. Portanto, trata-se de um compromisso com educação como um todo, incluindo com o professor, sua formação e profissão. Para a Unesco (2022, p. 79) “os professores têm, e devem continuar a ter, um papel central na configuração do contrato social da educação para nossos futuros compartilhados”. Mesmo no contexto da sociedade contemporânea, marcado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, a figura do professor permanece como um elo fundamental de conexão, orientação para a construção de mundos possíveis. Longe de ser substituível pelas plataformas digitais, o professor ainda dá sentido ao processo educativo, traduzindo saberes em experiências formativas. Mas, apesar dessa relevância incontornável, os professores ainda carecem de prestígio profissional e social, situação que fragiliza de certa maneira a sua autoridade. Por isso, a Unesco (2022, p. 82) compreende a necessidade do seu reconhecimento, “quando são reconhecidos enquanto profissionais reflexivos e produtores de conhecimento, eles contribuem para o crescimento de acervos de conhecimento necessários para transformar ambientes, políticas, pesquisa e práticas educacionais, dentro e além de sua própria profissão”.

No âmbito da sua ação global, a Unesco colabora permanentemente com os governos africanos, em particular de Moçambique, através do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH, na assistência técnica, no fortalecimento da capacidade do país no desenvolvimento e implementação de políticas educacionais, com apoio a as iniciativas de promoção da qualidade da educação, assim, como no desenvolvimento capacidades dos professores e profissionais da educação, como a testa o documento de revisão de políticas educacionais de Moçambique de 2019.

A despeito da sua tendência humanística de ares dialógicos, democráticos e de justiça social, Shiroma (2025) explicita que a UNESCO não perde de vista a orientação capitalista, que se materializa no discurso do capitalismo humanitário, onde repousa o interesse de extração de mais-valor e de subsunção do trabalho ao capital. A autora fundamenta sua perspectiva a partir da crítica que faz ao relatório da Unesco (2021) intitulado: *Reimaginar novos futuros juntos: um novo contrato social para educação*,

por este propor que “o ensino seja mais profissionalizado, com esforço colaborativo para envolver atores de organizações sociais, não governamentais, empresas e lideranças locais, com quem os professores devem trabalhar como meros articuladores de ambientes” (Shiroma; 2025, p. 7). Para a autora, o relatório apresenta uma visão reducionista, ao entender o professor como um simples articulador de ambientes de diversas influências, instrumentalizando o trabalho docente, subtraindo-lhe a função de sujeito crítico e de agente de transformação social. Contudo, o relatório da UNESCO não apresenta uma alternativa de resistência para formação e profissão docente à tendência neoliberal.

Além da Unesco, outras OIs como Banco Mundial, FMI, OCDE contribuem na definição de agendas e políticas educacionais globais. Como defende Laval (2019, p. 19) “as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica”. Para Freitas (2002, p. 138), “a educação e em particular formação de professores, são campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados as orientações políticas neoliberais”. No entanto, suas ações se caracterizam pelos condicionalismos com vista adoção de políticas de ajuste estrutural e econômica, sobretudo, nos países em via de desenvolvimento e mais pobres, como Moçambique, que nem sempre são benéficos para adoção e erguimento de um projeto de educação integral, ou seja, de formação humana. Pois, ao apregoar tendência neoliberal, priorizam somente aspectos tangíveis, imediatos e mensuráveis, com fim aos resultados padronizados, em detrimento de resultados qualitativos, resultantes de educação formativa. Portanto, investir na formação ampliada e na valorização do estatuto do professor é fundamental para erguimento de uma educação que não apenas responda a exigências econômicas, porém, promova valores da democracia, solidariedade, justiça social e respeito pela dignidade que são fundantes para humanidade. A UNESCO parece estar apontando para isso em algum sentido. Como sublinha Souza (2024, p. 10), “embora o aparato da UNESCO tenha sido recalibrado nos últimos anos com discursos e práticas típicas do tecnicismo e do gerencialismo, a OI permanece como um contraponto importante à abordagem economicista e instrumental da educação”.

1.2 Tendências para liberalização do sistema de educação em Moçambique

Em Moçambique, após-independência com o regime monopartidário de orientação socialista, a classe económica foi se consolidando a partir do interior do Partido Frelimo, surgindo assim a *burguesia nacional* (Mazula, 1995). Com privilégio e confiança do poder político, alia-se aos grandes grupos económicos internacionais, chegando a pressionar fortemente as decisões do partido no IV-Congresso de 1983, no sentido a aderir uma nova tendência económica, ou seja, a política de liberalização económica. Porém, segundo Mazula (1995, p. 176) somente logra os intentos em 1986, “quando consegue levar o Governo a assinar um acordo com FMI e o Banco Mundial, ratificado pelo V-Congresso, em 1989”. Governo de Moçambique, nessa altura, encontrava-se sob pressão, ou seja, numa “crise geral”. Se por um lado enfrentava a guerra civil que provocava retrocesso socioeconómico, por outro lado, estavam as dificuldades políticas para responder as necessidades básicas da sociedade, mesmo em zonas não abrangidas pela guerra. Este último cenário propiciou a entrada de muitas ONGs internacionais no país. Como atestam Castiano e Ngoenha (2013, p. 97),

o período de 1987 a 1992 pode ser considerado de uma “crise geral” do sistema de educação em Moçambique. Esta crise generalizada tem repercussões muito sérias na política educativa. Adoptamos o termo de *crise geral* para classificar a incapacidade do Estado de assegurar o acesso de todas as crianças à educação básica e um mínimo de qualidade àquelas crianças que estão na escola. Efetivamente, entre 1987 e 1992, cresce o número das crianças sem possibilidade de ir à escola e também aumentam as desistências e reprovações. A qualidade de ensino torna-se péssima. A compra de material didático básico, particularmente os livros escolares, torna-se difícil para as camadas mais pobres.

Neste âmbito, a política de liberalização económica pressupunha levar ao Estado a redução do seu poder sobre as atividades económicas, instalando assim, uma economia baseada no poder de compra de acordo com as leis do mercado. Ou seja, neoliberalismo, conforme ratificam Silva e Lopes (2024, p. 4-5),

estrutura-se, geralmente, em torno de quatro estratégias: i) novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas; ii) reformulação dos currículos; iii) priorização de aspectos financeiros e administrativos; e, iv) profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, cujo eixo tem um novo conceito de qualidade educacional, baseado em resultados de desempenho dos alunos em provas nacionais.

Assim, tais estratégias expressam uma reconfiguração ideológica que busca submeter a educação à racionalidade do mercado. Como defende Taimo (2010), a reforma do Estado para Moçambique foi como que uma imposição para passar a “ler a cartilha” e a tradição neoliberal. O objetivo central passa a ser o de encapsular todo o sistema nacional de educação numa lógica comercial e competitiva, em que professores, alunos, gestores e comunidades escolares deixam de ser concebidos como sujeitos históricos e de direito e passam a ser tratados como recursos de uma máquina de produção, cuja função prioritariamente é garantir eficiência e retorno financeiro. Nesse contexto, o valor formativo, crítico e emancipador da educação tende a ser relegado a um segundo plano. Para Mazula (1995), em consequência dessa doutrina, ao serviço de novas forças econômicas, o Estado passa a oferecer a Educação de acordo com as leis de mercado, sujeita ao poder de compra dos seus utentes, como pagamentos de matrículas, entre outras taxas cobradas pelas escolas públicas do Estado e surgimento de escolas privadas (particulares), a “pretexto também de recuperação do fraco ensino do Estado, justificação que no fundo, oculta a mercadorização de educação” (1995, p. 221).

Para Taimo (2010, p.143), a mercadorização do setor de educação foi “a grande conquista do neoliberalismo no processo da Reforma do Estado em Moçambique, pois ela atinge um dos nichos reservados com tanto carinho pelo partido Frelimo como aquele que iria formar o Homem Novo e uma sociedade nova”. Para o governo da Frelimo após a independência educação ocupava um lugar central na formação do chamado *Homem Novo* e na edificação de uma sociedade nova, orientada por valores socialistas, coletivos e emancipatórios, portanto, a educação era um espaço de disputa simbólica, destinado à produção de consciências críticas e à superação das heranças coloniais. Taimo o neoliberalismo não só visava operar mudanças administrativas ou econômicas, mas também na vida social, daí que a permissão de outros intervenientes no SNE que não seja o Estado, constitui uma vitória ideológica, pois incide diretamente sobre um espaço estratégico de construção de subjetividades. Abriu-se, desse modo, possibilidade de escolha aos cidadãos para frequentarem a escola de acordo com as suas condições, sobretudo, econômicas.

Os fatores da crise do sistema de educação foram, essencialmente, a falta de meios financeiros suficientes para sustentar o sistema concebido, a guerra civil e as medidas estruturais incitadas pelas instituições da *Bretton Wood* (Castiano; Ngoenha,

2013). Esta crise generalizada impeliu o governo da Frelimo ao abandono da orientação socialista na administração estatal.

Então, a partir de 1987/1988, o setor da educação começa a receber um maior investimento externo, bilateral (diversos países) e multilateralmente (UNESCO, Unicef, Banco Mundial e FMI), que catapultou este setor do estado inapreciável como se encontrava. No entender de Castiano e Ngoenha (2013, p. 104) “sem este apoio do exterior para o sector da educação, os anos 1987 a 1989 seriam fatais para a educação. Por outras palavras, o colapso do sistema seria total”. A falta de financiamento, infraestruturas adequadas e recursos humanos qualificados nas instituições de ensino público levou alguns seguimentos da sociedade a buscar alternativas no modelo de escola privada como forma de oferecer uma solução. Cenário este influenciado significativamente pelas organizações não governamentais. Para fazer *jus* a este desiderato o governo aprovou o Decreto nº11/90 de 1 de junho do Conselho de Ministros, que autoriza atividades do ensino privado e explicações (aulas particulares dadas pelo mesmo professor, fora do horário e espaço escolar). Mais tarde segmentado pela Lei nº 06 de maio de 1992 do Sistema Nacional de Educação, no seu artigo-1, alínea b), o Estado, no quadro da lei, permitiu a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo. Se por um lado era uma alternativa de busca para uma melhoria no quadro educacional por outro, era uma nova oportunidade para os empreendedores e a elitização através da segregação socioeconômica do processo educativo. Como aludem Castiano e Ngoenha (2013, p. 109 grifos dos autores),

as escolas privadas são divididas em dois grupos: «escolas privadas» no sentido restrito do termo e as «escolas comunitárias». Estes dois tipos de escolas surgem numa época em que a escola pública não oferecia lugares em quantidade suficiente e nem a qualidade era mais desejável. Numa primeira vista, pode defender-se que o surgimento e o aumento do número de estabelecimentos de ensino privados foi uma reação óbvia à crise que se vive na educação. Mas, num segundo momento, o surgimento e a proliferação das escolas privadas tornam-se a avenida encontrada pelas elites moçambicanas para garantir uma educação separada para os seus filhos e parentes.

Marcava-se assim início de uma nova era, para administração do setor da educação, que naturalmente exigiu uma nova configuração, começando por aceitar a participação de diversos atores externos, a reestruturação administrativa de modo a

corresponder com a nova realidade. Sobre essa tendência Ngoenha (2023, p.100) defende que,

a África é literalmente fagocitada por este movimento liberal generalizado. A maior parte dos nossos países não tem escolha possível: são obrigados a integrarem-se cada vez mais nas economias do mercado internacional, de uma maneira ou de outra. Em muitas situações, o impacto do mercado sobre o conjunto da vida social provoca consequências trágicas, claramente ilustradas pela política de ajustamento estrutural.

Portanto, como corolário da crise econômica e adesão a nova tendência, o governo de Moçambique criou o Programa de Reabilitação Econômica (PRE), que consistia na privatização das empresas que não davam lucro ao Estado. No entanto, os objetivos para criação do programa de reabilitação econômica são os seguintes: atingir um ritmo sustentável de crescimento econômico; aumentar a eficiência econômica e fortalecer a política fiscal do país e posições de balanço de pagamento. Segundo Taimo (2010) por vários momentos o país foi visto como país modelo nas reformas preconizadas pelas instituições financeiras internacionais, por cumprir arisca as suas orientações,

O discurso neoliberal que sustenta a reforma do Estado baseia-se, em grande medida, na ideia de um Estado “inchado”, acusado de manter gastos excessivos com políticas públicas sociais, como a educação, e de provocar desequilíbrios orçamentais. Tal argumento é utilizado para justificar a redução dos investimentos nesse setor ou, ainda, para defender a transferência de responsabilidades para o setor privado, por meio de modelos de co-responsabilização. Para ultrapassar esta situação, segundo Azevedo (2004, p. 15), no neoliberalismo

postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade da oferta dos serviços. As famílias teriam, assim, a chance de exercer o direito de livre escolha do tipo de educação desejada para os seus filhos

Portanto, no setor da educação foram privatizadas a produção, a distribuição e a comercialização de livros escolares. De acordo com Castiano e Ngoenha (2013), as consequências mais visíveis para adesão de Moçambique ao programa do reajustamento estrutural econômico apoiado pelo Fundo Monetário Internacional e o

Banco Mundial foram a desvalorização da moeda nacional e o corte orçamental para o setor de educação.

Desde os finais dos anos 80, as organizações internacionais financiam, principalmente, a reabilitação das escolas destruídas durante a guerra, a construção de novas escolas particularmente do nível primário e formação de professores do ensino primário. O foco nessas áreas não surge somente pela necessidade do país, como também, insere-se no cumprimento da declaração de Jomtien em Tailândia², em 1990, que sendo um dos países signatários da mesma, devia engajar-se juntos dos “parceiros” para garantir a educação básica para todos, com ênfase na melhoria da qualidade e equidade educacional (UNESCO, 1990). As ajudas das organizações internacionais configuram-se de duas formas: 1) em assistência financeira, em que as organizações disponibilizam os meios financeiros (divisas) e; 2) em assistência técnica que consiste no envio de cooperantes e profissionais da educação. Acabando de certa forma tendo um impacto bastante significativo na elaboração de políticas e estratégias da educação, porém favoráveis ao desenvolvimento econômico internacional.

A assistência técnica é talvez a maior expressão de monitoramento do efetivo dos financiamentos dos projetos e programas em países como Moçambique, o que de certa forma os coloca na situação de permanente dependência e vigilância. Quica, por isso, como defende Castiano (2018), Moçambique e a África são, habitualmente, vistas a partir da perspectiva de “vítimas” da conspiração organizada pelo ocidente através do programa neoliberal econômico-financeiro “corretivo” e de “reajustamento estrutural”. Nesse sentido, com esse viés economicista de dominação, os governos africanos começaram a ser classificados e avaliados a partir do cumprimento das medidas de restauração e reajustamento econômico inspiradas mais no neoliberalismo do modelo americano “do empreendedorismo”. (Castiano, 2018)

Cumprimento das medidas significa, em última instância, conduzir a sociedade uma mercantilização em todos seus segmentos sociocultural, político e econômico. Como diz Bellei (2006), o preço que a nação deve pagar ao assumir a função gerencial

² A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, foi aprovada em 1990, na Tailândia, após uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A declaração apresentou a situação alarmante da educação no mundo na época, por conseguinte decidiu-se que educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades nos países.

do capital global, é a perda da força política e ideológica de gerar valores sociais, como acontecia na primeira república, cuja tendência era produção de sujeitos nacionais (o homem novo). O que importa é o crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento humano. Daí que concordamos com Castiano e Ngoenha (2013) que a liberalização abre e divide o sistema de educação em duas partes: um sistema em que alguns aprendem com qualidade muito boa e um sistema onde o que interessa é a quantidade, sendo a qualidade muito baixa. Nesse sentido, Ngoenha e Castiano (2011, p. 36) afirmam que

a responsabilidade da Comunidade Internacional no que se passa em Moçambique é enorme. Existem diferentes Comunidades Internacionais, aquelas pretensamente neocoloniais e tuteladoras, e outras cujos objetivos são de ajudar a construir uma comunidade política soberana, democrática, solidária e fundada sobre valores moçambicanos.

Por isso, os autores sustentam que “seria tempo de uma análise crítica das atitudes da Comunidade Internacional e da sua responsabilidade no clima que existe no Moçambique de hoje” (Ngoenha; Castiano, 2011, p. 36). Perspectiva corroborada por Valenzuela e Damião (2018), quando afirmam que as propostas dos organismos supranacionais não podem aceitar-se como fechadas e inquestionáveis, sendo responsabilidade de cada Estado, de cada escola submetê-las a debates abertos e renovados. Uma vez que em países em desenvolvimento as regras do jogo, desde a concepção, implementação e monitoria dos projetos e programas, até os atores em diferentes setores da sociedade, são impostas pela Comunidade Internacional.

A adesão de Moçambique a tendência da economia de mercado por meio dos organismos internacionais, se por lado logrou êxito pelos avanços significativos desde o início da 2ª república no sector da educação no aspecto quantitativo, por outro lado cimentou um ciclo de dependência institucional do Estado moçambicano aos parceiros, na concepção e gestão dos seus programas. Como sugere Ngoenha e Castiano (2011), é tempo de uma análise crítica das atitudes da comunidade internacional, ou seja, no nosso entendimento, se quisermos construir um sistema de educação que respondam as exigências dos valores da moçambicanidade e da cidadania global. Ao pensar numa formação integral, é tempo de analisarmos criticamente os nossos propósitos e nossas atitudes diante das atitudes da comunidade internacional. Pois, a educação exige não somente números, mas um compromisso com a formação humana e a justiça social.

1.3 Simplificação das humanidades nos sistemas educativos

Do latim *humanitas*, humanidade é um substantivo polissêmico, cujo sentido começa na designação objetiva do conjunto de todos os seres humanos que habitam a terra, para significar, de um modo subjetivo/lato, a natureza de tudo aquilo que é eminentemente *humanus*, isto é, que constitui a essência da experiência/vivência humana. Portanto, o termo humanidade em toda sua extensão e conceptual e diversificada, é intrínseco ao próprio homem. Para Leão (2021), a noção de Humanidade está ancorada no conceito de “ser humano” (*humanus/homo*) e de “ser terreno” (*humus*), com a responsabilidade que o acompanha na obrigação de zelar pela “casa comum” que partilhamos. A amplitude polissêmica da *humanitas* estende-se ainda ao cuidado e à benevolência dedicados à existência do semelhante, aproximando-se assim do sentido de *philanthropia*.

O ser humano, aqui defendido, é concebido numa perspectiva, distinta a concepção do ser apregoadado do humanismo moderno, sustentada na ideia de um sujeito fundamentado a partir de uma essência e natureza predeterminada. Como defende Biesta (2021), esse humanismo tende a pensar no sujeito individual como representativo de uma essência humana universal, o que constitui um precipício para compreensão da humanidade. Ao considerar, a consciência como precedente ao encontro com o mundo - um mundo que inclui outros sujeitos e, ao compreender o sujeito universal a partir de uma realidade particular, o outro a aparece primeiramente objetificado.

Segundo Cenci (2019, p. 232) “não há consciência de si sem interação com o outro, o que significa que somente de modo aberto, pela via processual e intersubjetiva, é que o *self* pode se estruturar. O si mesmo só se estrutura como tal na medida em que conhecemos o outro em sua relação conosco”. Essa perspectiva corroborada por John Mbiti (1972) *apud* Ngoenha (2011, p. 193) no slogan *ubuntu* “sou porque somos; dado que somos todos, também eu sou”. Para Mbiti, “o indivíduo não só não existe e não pode existir se não corporativamente, mas ele deve a sua existência aos demais, e até somente através de outras pessoas ele chega ao conhecimento do seu próprio ser. O indivíduo não tem por si mesmo, nem existência, nem consciência de ser; só pode tê-los no grupo”. A partir do olhar das tradições africanas, as sociedades *bantu*, Mbiti mostra o ser humano como um ser essencialmente relacional, o ser pessoa não se faz no isolamento, mas nas relações

com os outros – a família, a comunidade, ancestrais e a natureza, portanto, o indivíduo é concebido a partir da sua participação na coletividade. Na mesma linha, Biesta (2021, p. 77) afirma que o “nosso estar-no-mundo primordial é um estar-no-mundo-com-outros”. “Somos com outros antes de sermos com nós mesmos; somos para o outro antes de sermos um eu”.

Assim, a ideia do sujeito moderno, senhor de si próprio, revela-se como um embaraço, tanto à sua ação no mundo, quanto ao surgimento do outro enquanto sujeito de ação. Por essa razão, Cenci (2019, p. 223) sustenta que “um modelo autocentrado, solipsista e metafísico de sujeito não é mais satisfatório para pensar o humano nem os processos educativos”. No entanto, pensar o humano suscita – outra viabilidade, a de humanização do outro – possibilidade dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (Freire, 2023). Nesse sentido, defendemos as humanidades alinhadas a uma visão contemporânea de humanismo, que reconhece o ser humano como ser situado na história, inserido em um contexto, finito, aberto (Cenci, 2019). Trata-se de uma perspectiva que admite convivência com resistência ontológica do outro, que se apresenta em sua singularidade e historicidade, promovendo uma compreensão mais dialogal, ética e inclusiva da condição humana.

Segundo Charlot (2020), pensar a humanidade do homem parece necessário, igualmente, para resistir a essas lógicas de lucros, desempenho e concorrência que já induzem a autonegação jubilatória da espécie humana e que corre o risco de conduzir a falência que nos anunciam os colapsologistas³. Assim, ressalta que “pensar a dimensão antropológica da educação parece necessária, enfim, para que volte a ser possível uma pedagogia contemporânea” (Charlot, 2020, p.165). Diante de uma crise do sujeito, Biesta (2021) chama atenção para a necessidade de recuperar uma linguagem da educação para educação, que veja o sujeito como um ser único e singular que se constitui junto com o outro. Para ele, a linguagem da aprendizagem não permite tratar dos objetivos da educação que não sejam aquelas formuladas em termos de “cliente” ou do mercado. Tal tendência se constitui como uma ameaça ao

³ Os **colapsologistas** — termo derivado de *colapsologia*, popularizado por Pablo Servigne e Raphaël Stevens no livro *Comment tout peut s'effondrer* (2015) — anunciam o esgotamento estrutural do modelo civilizacional moderno, fundado na lógica do crescimento econômico ilimitado, na exploração intensiva dos recursos naturais e na racionalidade tecnocientífica que sustenta o capitalismo global.

profissionalismo educacional que pode colapsar a deliberação democrática sobre os objetivos da educação.

Nussbaum (2015) alerta que estamos diante de uma crise de enormes proporções e de grave significado global - uma crise que, como um câncer, em grande parte passa despercebida, mas que, a longo prazo, tende a ser ainda mais prejudicial ao futuro das democracias: a crise mundial da educação. Sua alerta parte da análise das reformas nos sistemas educacionais, que vêm mergulhando vertiginosamente na tendência de relegar, nos currículos escolares, aquilo que é essencial à construção de uma sociedade orientada pela justiça social e pela democracia: as humanidades. Em vez de promoverem uma formação voltada para o pensamento crítico e a autonomia intelectual, os sistemas de ensino têm optado por modelos que produzem gerações de indivíduos treinados para agir como autômatos - marionetes a serviço de interesses externos, incapazes de refletir criticamente sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Para Nussbaum (2015), essa tendência é impulsionada pela obsessão dos países com o crescimento econômico, com a corrida por produtividade e com indicadores como o Produto Interno Bruto (PIB). Ela adverte: “se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros” (Nussbaum, 2015, p. 4). Segundo a autora, ao colocarem a economia como eixo central dos modelos educacionais, os sistemas de ensino passam a priorizar a formação de empreendedores, competidores e consumidores acríticos dos produtos que lhes são oferecidos. Nesse sentido, ressalta a importância das humanidades como elemento essencial para responder de forma clara e ética aos desafios do pluralismo, da ansiedade social e da crescente desconfiança que atravessa as sociedades contemporâneas. É na educação concebida como processo emancipatório que os indivíduos são forjados para enfrentar e superar tais desafios. Na mesma perspectiva, Biesta (2021, p. 25) afirma que é preciso reconhecer “a humanidade do ser humano como uma questão radicalmente aberta, questão que só pode ser respondida pela participação na educação”.

O enfrentamento dos problemas sociais sempre foi uma condição inerente à existência humana. Portanto, enfrentá-los exige, antes de tudo, o exercício de reconhecermo-nos como humanos, conscientes de nossas possibilidades e limitações. A esse exercício damos o nome de educação - um processo que se

desenvolve ao longo da vida e que, embora não seja simples, é, acima de tudo, possível. Como afirma Biesta, “a educação é um processo inerentemente difícil”. Essa realidade, no entanto, vem sendo distorcida pela nova linguagem da aprendizagem, cada vez mais associada à lógica dos negócios. Para o autor, “um dos efeitos da lógica mercadológica é que, para atrair os aprendentes, a própria aprendizagem tem de ser pintada como fácil, atraente e emocionante” (Biesta, 2021, p. 26). Essa tendência representa uma ameaça ao profissionalismo docente e à necessária deliberação pública sobre os fins da educação.

A lógica mercadológica encontra como fórmula da facilidade do processo educativo das novas tecnologias de comunicação e informação, ou seja, transmite a ideia de que basta ter a posse de dispositivos eletrônicos e condições de acessibilidade de informações (internet), que a aprendizagem será fácil e o processo de educativo garantido. Trata-se da linguagem de aprendizagem que, quando associada a lógica mercadológica, se assenta na valorização excessiva da tecnologia e do entretenimento, proporcionando vivências em sociedades superficiais, que para se tornar sujeito é preciso apropriar-se do individualismo possessivo, tendo a competição como virtude. Este tipo de estilo de educação empreendedora vai desestruturando a organização de vida pautada nos valores de coletividade, unicidade e respeito da condição humana.

É nesse sentido que as humanidades nos currículos educacionais constituem alternativa necessária aos problemas das sociedades que procuram trilhar os caminhos da democracia, pois garantem o desenvolvimento crítico e reflexivo, promovendo a construção de valores de cidadania. Como pontua Nussbaum (2015), para cultivar a humanidade é necessário três habilidades: a primeira é um exame crítico de si mesmo e das próprias tradições; em poucas palavras, refere-se a uma vida examinada; a segunda, concerne a que os cidadãos que cultivam a sua humanidade necessitam de ver-se a si mesmos não somente como cidadãos pertencentes a uma região ou grupo, mas sim como seres humanos vinculados aos outros seres humanos com laços de reconhecimento e de mútua preocupação; e, finalmente, a terceira habilidade corresponde à imaginação narrativa, que significa a capacidade de pensar como seria estar no lugar do outro, compreender suas emoções e seus desejos e anseios. Falaremos sobre essas três habilidades no capítulo 2.

Portanto, o caminho para uma educação mais ampla e integral exige uma perspectiva mais humanística que contemple a dimensão social, política e cultural dos

conhecimentos e ações desenvolvidas. Ou seja, uma educação que permita “que o ser humano seja capaz de tomar consciência quanto aos aspectos que o constituem como humano, propriamente dito e, portanto, é essencial que sejam adotadas como alternativa no recondicionamento educacional, social, cultural entre outros, com base nos valores humanos”. (Deggerone, 2018)

Perguntar-se pela racionalidade do próprio conhecimento, pelas formas de sua construção e pela sua finalidade é uma contribuição epistemológica importante que a área das humanidades pode dar a educação. “Também é sua contribuição ética, problematizar a dimensão social e as implicações humanas que são inerentes a cada exercício profissional específico e o quanto nele pode expressar-se a dignidade humana e seus ideais de benevolência e generosidade” (Dalbosco, 2021, p.183). A ausência das humanidades nos currículos escolares contribui para o desinteresse pelas artes e pela cultura, comprometendo a construção de uma identidade coletiva fundamentada nos valores da dignidade humana. Além disso, a simplificação e o esvaziamento das humanidades estimulam a falta de interesse pelos estudos culturais, o que pode resultar na desvalorização e até mesmo na perda de patrimônios históricos, sociais e culturais construídos ao longo do tempo. Mais do que isso, tal cenário representa uma ameaça concreta à vivência democrática nas sociedades contemporâneas.

Segundo Nussbaum (2015), as humanidades exercem uma enorme influência na formação de cidadãos, de sujeitos participativos e questionadores e, por conseguinte, garantem o fortalecimento da democracia. Por isso, as democracias precisam das humanidades. (Nussbaum, 2015). Biesta (2021, p.186) corrobora dizendo que, “a única maneira de aperfeiçoar a qualidade democrática da sociedade é tornar a sociedade mais democrática, isto é, providenciar mais oportunidades para ação que é sempre ação num mundo de pluralidade e diferença”. Em face ao sistema mercadológico, não somente os sistemas de educação estão ameaçados, sobretudo, a humanidade e todo projeto de construção de sociedades democráticas, pois o seu conceito de democracia se funda na possibilidade de escolha na compra, em que tudo está à venda, tudo tem preço a ser pago. Para Apple (2003), em vez de democracia ser um conceito político, é transformado num conceito inteiramente econômico, sendo a liberdade de escolha do consumidor, a garantia da democracia. Tal compreensão não é condizente com o substrato de uma sociedade plural e diversificada, cuja democracia é ter condição de viver humanamente.

Segundo Ngoenha e Castiano (2011), a democracia comporta duas partes: uma axiológica e outra institucional. A dimensão axiológica repousa essencialmente no princípio da igualdade em direito concebido como uma abstração para corrigir as desigualdades naturais. Ela impõe, de uma maneira apodítica e não negociável, o respeito pelos direitos do homem, a igualdade entre os cidadãos e o respeito pela dignidade das pessoas. E a dimensão institucional, ou seja, os modelos institucionais da democracia podem e devem mudar, podem e devem ser aculturados, a fim de garantir a sua legitimidade dos imaginários coletivos, das linguagens das pessoas, da maneira como eles concebem a sua vida social e coletiva. Nesta dimensão institucional, Biesta (2021) defende que a instituição fulcral para o florescimento da democracia é a sociedade, portanto, “uma sociedade em que os indivíduos não são capazes ou não têm a permissão de agir não pode esperar que suas escolas produzam para ela os cidadãos democráticos. A tarefa última para educação reside, portanto, na própria sociedade, e não nas suas instituições educacionais” (Biesta, 2021, p. 190). As escolas e os educadores têm igualmente um papel importante a desempenhar despertando e apoiando reflexões sobre aquelas situações em que a ação foi possível e, talvez ainda, mais importante, sobre aquelas situações em que a ação *não* foi possível. Isso poderia fomentar uma compreensão das frágeis condições pessoais, interpessoais e estruturais para que seres humanos possam ser e agir. Assim, é na escola que o aluno tem a oportunidade de compreender a sua incompletude enquanto ser humano, já que ela oferece espaços de interação com o outro. Para Fávero e Tomazetti (2021), somos sujeitos quando interagimos com os outros e é nesse jogo de interações que a democracia acontece. O professor deve ser formado para isso, portanto, para atuar como mediador dessas interações, promovendo a convivência democrática e o desenvolvimento do pensamento crítico, além de incentivar a participação ativa e o respeito mútuo no ambiente educativo.

Dewey (1979) e Paulo Freire (2023), a educação é determinada pelo seu grau de democraticidade. Sendo assim, a educação deve reforçar a capacidade crítica do aluno e fazê-lo buscar sua liberdade através do conhecimento: “o educador democrático não pode negar-se ao dever de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão” (Cunha, 2006, p.41). Ou seja, a qualidade de educação mede-se pela capacidade de propiciar ao educando condições para, em suas relações uns com os outros e todos com os

professores, assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, um ser capaz de zangar e de amar.

Dewey (1979) discutiu a questão da educação em duas perspectivas: pragmática e democrática. Sob ponto de vista pragmático, a educação só tem importância quando fornecer ao aluno conhecimentos que precisa para a resolução de problemas reais, seus e da sociedade em que vive. A prática é, por assim dizer, a demonstração útil e progressiva do saber que os alunos vão adquirindo na Escola. Na dimensão democrática, a educação seria aquela que permite a conciliação, na escola, das crenças tradicionais dos alunos (bons hábitos, práticas e costumes) com o teor dos conteúdos científicos. Segundo Cunha (2006), a educação só alcançará o seu desiderato se engrandecer a democracia, enquanto liberdade do aluno manifestar livre e abertamente as suas experiências, para além de estar-lhe assegurado o direito de participar na tomada de decisões sobre a sua formação escolar.

Desse modo, o “papel das escolas e dos professores, no entanto, permanece importante para a democracia, porque a escola é o lugar onde se deve ensinar o que significa agir no mundo e viver entre outros, com suas diferenças”. Tal posicionamento é corroborado por Dalbosco (2021) quando diz que uma educação baseada só no conhecimento técnico e científico não capacita o ser humano para o cultivo de si e para a convivência solidária e democrática com o outro. Todavia, a coletividade, a solidariedade, respeito as diferenças, as fragilidades são valores que florescem no projeto da democratização da sociedade, por outro, constituem-se em empecilhos do projeto da sociedade capitalista, imperada pelos contra valores como, o individualismo possessivo, a competição, a lucratividade, a acumulação de bens e riqueza.

Na economia do mercado, os grupos nacionais e internacionais vão influenciando os governos para olharem a sociedade de modo geral como um mercado e incitando para transformação da educação em setor lucrativo ou “menos despesista”, por meio de reformas nos currículos, com a redução e/ou simplificação das disciplinas das humanidades, já que não contribuem para crescimento econômico. A respeito desse cenário de cárcere da educação no nicho da lógica do mercado, Teodoro (2011) levanta uma questão bastante pertinente: é possível, nos tempos de hoje, construir as bases de um novo senso comum, capaz de ajudar a formular uma agenda educativa e um novo bloco social interessado em impulsionar (e realizar) políticas progressivas de paz, justiça social, felicidade e liberdade?

Na direção de uma possível resposta que busca preservar os valores de justiça social, paz, felicidade e liberdade, em suma, respeito pela dignidade humana, vale antes concordar com Biesta (2021), de que é necessário resistir à sugestão da lógica de que todos seres humanos são simplesmente unidades intercambiáveis, dado que o projeto político neoliberal vê na democracia uma ameaça, por ser um princípio aglutinador de proteção dos direitos da população no seu contexto concreto. Não se trata, entretanto, de ser contra a educação técnica, mas de se ter em linha de prioridade outras competências, igualmente decisivas, que correm o risco de se perder no alvoroço competitivo - as “competências decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa” (Nussbaum, 2015, p. 8).

A simplificação e a redução das humanidades nos currículos, além de restringirem a ampliação dos horizontes críticos e reflexivos da comunidade escolar, tornam-se um verdadeiro precipício que empurra as novas gerações para a reverência ao fútil, ao supérfluo e à intolerância em detrimento da formação do pensamento crítico, da cidadania comunitária e global. As humanidades são fundamentais para lidar com questões complexas, tomar decisões éticas e compreender a condição humana. Nesse sentido, também contribuem de forma significativa para as áreas técnicas e profissionais, ao promoverem ambientes pautados na ética, no respeito e na dignidade dos sujeitos envolvidos. Segundo Fávero e Tomazetti (2021), o currículo escolar não pode ser estruturado apenas com o objetivo de formar para o mundo do trabalho, da empregabilidade e da futura profissão, limitando-se às dimensões técnica, utilitária e funcional. Nessa direção, Flickinger (2023) defende que é preciso reconhecer a complementaridade entre formação técnica e formação humana. Afinal, a profissionalização sem formação em humanidades é vazia; e a formação humana sem conexão com o mundo do trabalho, cega. É a formação em humanidade que permite ao professor a compreensão do sentido da educação, dos seus objetivos, valores e intenções - dimensões que não podem se restringir ao conteúdo e ao domínio de métodos de ensino. Tratando-se de Moçambique, um país marcado por profundas desigualdades, torna-se fundamental contar com professores preparados para atuar ativamente na superação dessas disparidades. Tal preparação exige pensamento autônomo, postura crítica e formação ética - habilidades que são cultivadas por meio do estudo das humanidades.

1.4 Formação de professores e a lógica do mercado

Os professores são profissionais que asseguram a edificação das bases para educação das novas gerações. A formação, segundo Cenci e Fávero (2008), é processual e envolve o conjunto das possibilidades de desenvolvimento do ser humano, possuindo uma forte conotação pedagógica, em que o sujeito se forma a si mesmo pela interação consigo mesmo e com os outros, implicando, necessariamente, um processo dialógico-comunicativo. Para os autores, o conceito de formação deve ser compreendido pedagogicamente em dois sentidos: primeiro como ideia de processo, compreensão esta que demanda uma concepção de ser humano como ser incompleto, em permanente formação; o segundo como formação integral do ser humano, visto que não há formação humanística autêntica se for realizada de modo fragmentado ou, mesmo, instrumentalizando o sujeito humano. A formação se constitui uma necessidade social do ser humano que se satisfaz na sua relação com os outros em sociedade, alicerçada na apropriação permanente da cultura, de gerações para gerações. Ou seja, a formação não se deve reduzir ao exercício tecnicista, deve também e fundamentalmente estar voltada à vivência, experiências e valores sociais e culturais dos sujeitos envolvidos. (Cenci; Fávero, 2008)

Monteiro (2004, p. 12) corrobora dizendo que “o ser humano é essencialmente educável, isto é, capaz de aprender, porque tem uma aptidão específica para a comunicação simbólica e uma necessidade vital de comunicar”. Nesse sentido, a formação é, na sua mais ampla acepção, um fenômeno humano, como já atestara Kant (2002), e um acontecer entre sujeitos em comunicação ou no exercício da práxis dialógica, assim como apontam Gadamer (2002) e Freire (2023).

Neste aspecto, a educação que seja também formação, estranha o próprio desenvolvimento a fim de buscar as suas razões. No que diz respeito à cultura ocidental, já na Grécia Antiga, Sócrates preocupado com o conhecimento da verdade e do bem, afirmava que a obrigação do homem era conhecer-se a si mesmo. O ideal educativo – a *Paideia* – era a felicidade humana que só poderia ser alcançada pela prática da virtude (Gadotti, 2003). Para Sócrates, o Homem só podia alcançar a virtude e felicidade (a sabedoria) sobe auspício de um mestre (professor) que se servisse do diálogo aberto (*maiêutica*), capaz de despertar curiosidade, levantar dúvidas, solicitar indagação, problematizar o conhecimento. Segundo Dalbosco (2009), a educação é o diálogo tenso e conflitivo entre gerações, no qual a experiência acumulada pela

vivência do mestre-pedagogo torna-se produtiva na medida em que sabe ouvir e respeitar a novidade que as gerações mais novas trazem, cultivando nelas a paciência necessária para aprender com os mais velhos. Para tanto, entende-se que se a educação sempre foi inerente a vida dos sujeitos em sociedade e a figura do professor também, sendo a sua preparação crucial para a condução das gerações mais novas. “O raciocínio socrático é uma prática social, que deveria moldar o funcionamento de um conjunto amplo de instituições sociais e políticas” (Nussbaum, 2015, p. 54), como as escolas e instituições de formação de professores, por conduzir a construção crítica e independência de pensamento, e respeito a argumentação do outro no diálogo, necessário para o florescimento da democracia. Nesse trabalho, discutimos a formação inicial de professores para ensino primário (anos iniciais), entendendo a formação inicial como “o início institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. (Estrela, 2002, p. 18)

Portanto, a formação inicial de professores significa um período de iniciação, preparação para uma profissão, crucial dentro do processo de aperfeiçoamento profissional, outrossim, constitui o primeiro momento de desenvolvimento das diferentes habilidades necessárias para o trabalho pedagógico. Essa a formação constitui um ponto central no desenvolvimento integral e harmonioso de qualquer sistema educativo, pelo que foi historicamente motivo de preocupação de pessoas, Estados, organizações e projetos internacionais, cuja ação incide na formação das futuras gerações de formadores. Como defende Nóvoa (2022, p.104),

não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

Nóvoa (2022) reitera a necessidade da valoração do trabalho pedagógico, a partir da formação do professor como condição de garantia do processo educativo mais sólido. Todavia, vivemos numa sociedade marcada por uma economia de mercado, ou seja, “uma sociedade pós-industrial marcada pelo acirramento da competição desregrada que acentua o individualismo possessivo” (Cenci; Fávero, 2008, p.2), que vem se enraizando no setor da educação sob a crença de que “se

transformar a educação pública e a formação de professores dentro de uma lógica da concorrência de livre mercado, tudo ficará bem” (Zeichner, 2013, p. 40). Esta é obsessão de quem concebe e pretende fazer valer a ideia da educação como processo que não carece de esforço, como processo fácil, portanto, a preocupação com o investimento na formação e no trabalho profissional docente não deve constituir prioridade. Daí que Laval (2019, p. 15) afirma, na cultura do mercado “os professores exercem uma profissão que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas relativas vantagens materiais”, dentro do seu espaço natural o magistério, professor que desempenhava papel crucial de orientador, o adulto de referência mais próxima do aluno, contribuía para formação ética-estética e política das gerações mais novas, foi relegado a um plano secundário, ou seja, afigura-se como mero atuante pedagógico.

Portanto, seu saber cultural-histórico e pedagógico não são mobilizados para processo de ensino e aprendizagem, associado as condições de trabalhos deploráveis como remunerações incompatíveis a complexidades e responsabilidade da profissão, condições de trabalho precárias (turmas superlotadas, salas de aulas degradáveis, excesso da carga horária, entre outras), não obstante, sob forte ambiente de policiamento e controle do seu desempenho, aspecto característico do modelo da cultura do mercado.

No modelo de educação voltado a cultura do mercado as exigências são as competências básicas. O que se deseja é um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elites que visam o investimento externo e desenvolvimento tecnológico, portanto, a liberdade de pensamento dos professores e alunos é perigosa, o raciocínio crítico, então, será desestimulado (Nussbaum, 2015). Esses modelos são promovidos grandemente por entidades econômicas, como Banco Mundial, FMI, que de certo modo coagem os governos aderirem os seus projetos por via de financiamento aos programas educacionais e formação de professores. Como atesta Zeichner (2013, p.26),

a desregulamentação da formação de professores e a crença de que a criação de um mercado competitivo para formação docente levará a uma maior qualidade da educação ocorrem também em muitos países, promovidas, muitas vezes, por governos ou agências de desenvolvimento, como Banco Mundial e a USAID.

Assim, o mercado econômico vai influenciando nas decisões políticas de educação para mudar o seu curso tradicional de formação integral e abraçar as tendências que se adequam a dinâmica do lucro, caracterizada pela urgência e eficiência. Neste prisma, a formação de professores deve adoptar essa dinâmica se pautando por currículos de formação de urgência, rápidos, mera capacitação. Conforme Cenci e Fávero (2008, p.2), a tensão central

emerge da exigência, por um lado, de formação especializada, capaz de formar um profissional cada vez mais dinâmico e versátil, apto a “solucionar problemas” e, por outro, de formação integral, alicerçada em valores que possam comprometer eticamente a formação especializada com problemas sociais e morais que dizem respeito ao destino da humanidade e do planeta.

A lógica economicista na formação de professores assenta-se no discurso da eficiência, trazendo argumentos da necessidade da rapidez e redução de custo na formação dos professores, em outras palavras, a aceleração da preparação do professor facilitador. Portanto, essa busca pela eficiência instiga os governos a criarem modelos de capacitação técnica de professores, em detrimento da continuada formação para a apropriação de conhecimentos que desenvolvem a capacidade crítica e reflexiva, enquanto profissionais e cidadãos. Como corrobora Apple (2003), o professor está sujeito a “autonomia regulamente”, na medida em que seu trabalho se torna extremamente regulamentado, racionalizado e policiado, desde ao que se deve ensinar até os métodos apropriados para ensinar. As políticas subjacentes a esses programas de formação de professores “levam a desqualificação dos professores, à intensificação de seu trabalho e a perda de autonomia e respeito”. (Apple, 2003)

Nessa direção, observa-se também uma tendência impulsionada pelo neoliberalismo: a adoção de novas tecnologias digitais como alternativas “eficientes” para substituir os espaços e tempos de convivência formativa entre professor e aluno. Cientes que vivemos em um século marcado pelo avanço tecnológico, numa era digital que impôs novas realidades às sociedades. Como aponta Charlot (2020), essa era modificou radicalmente as condições de produção, difusão, transmissão, recepção e aprendizagem de informações. Consequentemente, o espaço pedagógico está sendo inevitavelmente influenciado, especialmente de forma negativa, pela intenção de impor o discurso de aprendizagem como um produto pronto para ser vendido e consumido de maneira fácil. Isso gera um claro imbróglio entre a multiplicidade de possibilidades de aquisição de informação que as tecnologias oferecem e o processo

de apropriação da informação para aprendizagem que conduz ao saber. Charlot (2020, p. 109) defende que "o saber é mais do que informação: é um conjunto de informações articuladas, hierarquizadas, ordenadas, às vezes sistematizadas, que permitem responder a uma questão, resolver um problema, entrar em um universo de significado e sentido". Com isso, Charlot alerta para o fato de que a aquisição de informações, ainda que aparentem ser interessantes, precisa ser submetida a um processo de análise crítica e sistemática para que seja atribuída uma significância contextual. Inequivocamente, as tecnologias digitais influenciam e exigem novas formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso muita cautela no discurso pedagógico para não se inclinar para o nicho do consumismo típico da era digital, como sugere a sociedade de mercado, onde o aluno é consumidor ávido, aguardando informações prontas, e o professor, um simples provedor de informações. Contrariamente a esse viés, Charlot (2020, p. 109-110) entende que "em um mundo saturado de informações, é do professor do saber que vamos precisar, capaz de gerir a informação de forma eficaz, de construir e transmitir o sentido, de incentivar e apoiar nos jovens uma mobilização para aprender que se estenda além da simples coleta de informação".

Diante das tecnologias digitais, o *ciberespaço* caracterizado por bombardeamentos permanente de informações de índole diversas, onde estão também, criadas todas condições para que circulem mensagens cruéis, emitidas por pessoas desresponsabilizadas (Charlot, 2020), é imperioso que o professor se engaje no movimento necessário de cuidado consigo mesmo e com os outros (alunos e a comunidade) para protegê-los por exemplo: das *fake news*, que hoje se tornaram uma arma de destruição social, cultural e intelectual em massa para uma geração ávida por possuir e compartilhar informações de forma apressada e acrítica. Conforme Charlot, a digitalização da sociedade abandonada a sua dinâmica técnica, sem controle democrático, funcionando em uma lógica do mercado, do desempenho e da concorrência tende a produzir um mundo desumanizado. Desmugert (2021), em *A fábrica de cretinos digitais, os perigos das telas para nossas crianças*, denuncia que, em vários países europeus e da América, nos primeiros 18 anos de vida, crianças e adolescentes passam o equivalente a 30 anos letivos (de escolaridade) diante das telas. Ou seja, as novas gerações já passam mais tempo no mundo digital do que nas relações humanas ou pedagógicas. Para Laval (2016, p. 21), "os jovens são facilmente desviados da satisfação intelectual pela "socialização –atomização"

mercantil e, por isso, é mais difícil que adiram à cultura transmitida pela escola”. A cultura escolar no seu fito de florescimento das capacidades humanas entra em colisão com a lógica dos códigos simbólicos dominantes nas mídias, nas redes sociais, que se configura hoje em espaço bastante atrativo para as crianças e os jovens. Essa transferência das relações humanas para o contato com telas é uma realidade crescente também em Moçambique, para a qual é necessário preparar os professores. Segundo o Instituto Nacional de Estatística-INE (2023, p. 34), “até 2017 em Moçambique acesso à internet era muito limitado, menos de 10% das crianças com menos de 13 anos de idade, possuíam um telemóvel, mas aos 17 anos cerca de 35% dos rapazes e 27% das raparigas possuíam um telemóvel”. Desde 2020, com a pandemia da Covid-19, períodos de grandes restrições de mobilidade social, incentivou-se o uso de plataformas digitais, o que pode ter ditado o crescimento da tendência no uso da internet.

Conforme Barrera (2024), o incentivo ao uso de ferramentas digitais tem o viés de tornar a educação um espaço para a formação de mão de obra adequada apenas às necessidades do mercado. Portanto, não se trata de induzir à rejeição ou negação das tecnologias digitais, mas sim de ressaltar a importância de manter um cuidado pedagógico constante ao lidar com elas. Ou seja, é essencial que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica, com intencionalidade formativa e com a preocupação de salvaguardar os valores que exaltam a nossa humanidade através do convívio pedagógico entre o professor e aluno no processo educativo. Como defende Barrera (2024) as tecnologias digitais devem ser utilizadas para avanço, e não retrocesso, nos processos educacionais, em busca de uma formação cultural ampla, com pleno desenvolvimento da autonomia, da crítica, ou seja, da valorização de todas as potencialidades subjetivas do ser humano. Por fim, como diz Peixoto (2021) o capitalismo, a tecnologia, as máquinas, as formas de governação e a tudo aquilo que enquadra os desafios civilizacionais contemporâneos estão interligados em um processo de transformação acelerada, que requer uma reflexão crítica sobre suas implicações. Portanto, pedir-se a estes mecanismos reguladores que tenham um “rosto humano” significa, ao mesmo tempo, exigir respeito pela identidade individual e coletiva dos seres humanos, mas também reconhecer que esses mecanismos funcionam crescentemente como instrumentos de desumanização, de degradação e de desrespeito pela dignidade humana.

Pois, com os poucos recursos disponíveis para a formação docente em razão da implantação das políticas neoliberais, os países em via de desenvolvimento experimentam, ao longo dos anos, programas de formação docente “desajustados” (Langa, 2022, p. 100). Como consequência, esses modelos técnicos de formação não garantem o pressuposto para habilidades de lidar com questões sociais, tecnológicas, culturais e emocionais do ambiente escolar e dos alunos em particular. Nesse sentido, os professores, como formadores por excelência das gerações mais novas, devem apropriar-se de uma formação mais ampliada, integral, fundamentada em humanidades para promoção de uma compressão aprofundada da realidade e pelo respeito da dignidade humana.

Em suma, o consumismo exagerado e a fragilidade das relações humanas podem ser consequências da tendência de extermínio da formação cultural sistemática no processo educativo, promovido por programas de formação paliativos, acelerados e de curta duração, que visa capacitar o mínimo possível. Para nós, nesse sentido a formação de professores exige um movimento de resistência pedagógica-formativa, que consiste na insistência de retorno e aperfeiçoamento de uma formação mais humanista, aquela que associada a formação técnica, segundo Cenci e Favero (2008, p.4),

teria de estar efetivamente comprometida com a preparação para a vida em sociedade, perseguindo certas dimensões fundamentais desta, tais como a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, o desenvolvimento da autonomia pessoal e um projeto de vida coerente e exitoso para si, o respeito aos semelhantes e ao meio ambiente, a construção de uma visão de mundo coerente e crítica, a capacidade de estabelecer vínculos sociais e de atribuir significado às ações e às coisas, uma compreensão temporalmente situada de si e da sociedade em que vive, a orientação mediante valores universais.

Uma formação humanista que oportunize o desenvolvimento da personalidade humana do sujeito, enquanto ser consigo mesmo, junto com os outros e com o mundo, no cultivo de valores de respeito à pluralidade, diferença, dignidade humana e justiça social, embora, a visão mercadológica procure distorcê-los por constituírem empecilho no erguimento da sociedade capitalista. Trata-se de valores sem os quais não se pode pensar na educação das novas gerações para convivência democrática. Como argumenta Dalbosco (2021, p. 179),

a democracia necessita das humanidades e, por consequência, o profissional formado com uma mente alargada estará em melhores condições de encontrar coletivamente as soluções para os problemas próprios às sociedades plurais e complexas. Ou seja, somente com mente alargada é que o futuro profissional poderá aprofundar o sentido daquela vivência democrática irrenunciável à resolução de tais problemas.

Pela sua própria missão social, os professores desempenham historicamente um papel de impulsionador de atitudes e valores que transformam as mentes das novas gerações. De acordo com Devecchi e Rincon (2023, p. 10) “(...) diante de tantos problemas sociais e humanos, os cursos de formação de professores precisam estar comprometidos com a educação da nova geração, o que exige trabalhar, obrigatoriamente, com as vertentes técnica e humanizada de forma sempre despolarizada”. Todavia, hoje mais do que no passado torna-se pertinente a sua formação mais ampliada, capaz de emergir no movimento de reconstrução, preservação de valores locais e universais de dignidade humana, através da convivência professor-aluno, como espaço de dialogo vivo, imprescindível para processo formativo integral.

Em síntese, podemos dizer que o contexto internacional está influenciado diretamente pela tendência da economização da educação e da formação de professores. Por isso chamamos a atenção para a pertinência de uma reflexão crítica da globalização e do papel dos organismos internacionais e os governos (Estados) africanos, em particular de Moçambique em relação à educação no compito geral e a formação de professores particularmente. Compreendemos a necessidade e a importância de se garantir uma educação mais humanista, que respeite as dimensões social, política e cultural dos conhecimentos, ações que valorizam os princípios da moçambicanidade e da cidadania global, bem como conceber a escola como espaço público, aberto e dialógico, de transformação cultural. Isso implica adotar uma postura de resistência às tendências mercadológicas, que priorizam resultados tangíveis e padronizados, em detrimento da formação humana.

2 AS HUMANIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO FORMATIVA

A formação de professores para ensino primário é essencial à sustentação de qualquer sistema educacional. Os professores são profissionais que constroem as bases para educação integral das gerações mais novas. Com base nessa compreensão, este capítulo propõe uma reflexão sobre a importância de uma formação do professor respaldada na valorização das humanidades.

A humanidade é um exercício de comunhão entre os homens, é a construção coletiva de todos, juntos. “Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira” (Freire, 2023, p.34). Hoje como nunca na história da humanidade, a sociedade humana encontra-se sob ameaça. Com advento do capitalismo, o homem vai relegando seu espaço de sujeito do seu destino comum, em coletivo, pelo individualismo, pela intensa busca de satisfação individual. Como diz Chauí (2001), no “capitalismo não há homem, o sujeito da história, o agente da história é o capital” e, portanto, o homem só pode surgir quando o capital não for mais sujeito. Por isso, Charlot (2020) sugere que pensar a humanidade do homem é necessário, igualmente, para resistir a essas lógicas de lucro, desempenho e concorrência que já induzem a autonegação jubilatória da espécie humana e que correm o risco de conduzir a sua falência.

Nussbaum (2015) diagnosticou como corolário desse rumo mercadológico para onde os governos tem direcionando as sociedades, uma crise silenciosa da educação, que vai desembocando no processo da desumanização da educação. Darcy Ribeiro (1984) já defendia que a crise da educação não é uma crise em si, mas um projeto, para que as pessoas não caminhem, com as próprias pernas e se tornem escravas. E é esse o projeto neoliberal que procura impelir a sociedade à racionalidade cooptada pela lógica do mercado, para o individualismo, para a concorrência, lucratividade e consumismo. É nesse sentido que para Nussbaum, a educação se constitui uma ferramenta necessária e poderosa na luta contra a injustiça social. Assumir essa perspectiva implica adotar uma visão holística do processo educativo, condição indispensável para atender e refletir no sentido de ir para além ao que estabelece a Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique (Lei n.º 18/2018), em seu artigo 6º, inciso I, no qual “a educação básica confere competências fundamentais à criança, jovem e adulto para o exercício da cidadania, oferecendo-lhes conhecimento geral

sobre o mundo que os rodeia e meios para progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida". Nesse sentido, compreendemos ser fundamental refletir sobre a formação de professores no país, que não se restrinja ao mercado de trabalho, mas para contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para nós, a formação de professores deve se alicerçar nas três dimensões propostas por Nussbaum (2015): pensamento crítico, cidadania global e imaginação narrativa.

O pensamento crítico compreende a capacidade de analisar, interpretar e avaliar informações de forma reflexiva. Educar para desenvolvimento dessa capacidade implica oferecer aos sujeitos do processo educativo ferramentas para resolver problemas, avaliar evidências, exercitando a análise ponderada de diferentes perspectivas. Diversos paradigmas têm sido propostos para o aprimoramento do pensamento crítico. Nesse contexto, Nussbaum (2015) defende a pedagogia socrática, argumentando que a capacidade de argumentar à maneira socrática é valiosa para a vida democrática. A partir da concepção socrática de formação para o cuidado de si, emerge autoexame crítico, referência indispensável tanto para a autoformação do sujeito quanto na dimensão política mais ampla, para a convivência democrático-participativa entre seres humanos. (Dalbosco, 2023, p.40)

Embora estejamos num mundo voltado a maximização do crescimento econômico, cuja tendência é considerar a capacidade de pensar e de argumentar como sendo dispensáveis, pois, o que se quer e se deseja de valor são coisas/produtos comercializáveis e mensuráveis. O que impulsiona o movimento do mundo em direção ao *baluarte* da efemeridade de sentido das coisas, ou seja, ao contexto em que o mercado é quem determina o valor das coisas, incluído a convivência humana e não mais o senso crítico do ser humano. Face a esta tendência, Nussbaum é peremptória na defesa da pedagogia socrática como bússola do processo educativo, porque advoga a necessidade de prática permanente de exame de si e do que nos cerca e assunção de uma postura ética de vida, pautada pela clareza quanto aos nossos objetivos individuais e em coletivo. (Nussbaum, 2015)

A educação alicerçada na pedagogia socrática, como diz a autora, pressupõe uma avaliação qualitativa mais refinada das interações em sala de aula e das produções escritas dos alunos, permitindo uma análise mais profunda de pensamento crítico e raciocínio lógico. Porém, essa não tem sido a tendência predominante nas práticas avaliativas contemporâneas, tanto no que se refere às interações pedagógicas, quanto à elaboração e produção de testes. A escola tem se

transformado em um espaço de preparação para exames padronizados, refletindo uma concepção mercadológica da educação. Nussbaum (2015, p. 134) assevera que “o raciocínio crítico e a imaginação empática não podem ser mensurados por meio de testes quantitativos de múltipla escolha; além disso, esse tipo de teste não consegue avaliar de forma adequada as competências associadas à cidadania global”. Os testes padronizados, pelos formatos específicos, restringem a diversidade de abordagens e soluções de problemas. Mais do que isso, configuram-se como práticas que comprometem o emocional, desestimulam o pensamento autônomo e crítico, enfraquecem a construção da subjetividade democrática, tanto do sujeito individual quanto do coletivo. (Nussbaum, 2015)

A verdadeira educação ocorre quando os professores e alunos se envolvem em um processo dialógico, aprendendo e ensinando mutuamente, sem subestimação da capacidade de contributo de ambos sujeitos. Assim, segundo Freire (2023), o processo educativo é colaborativo pelo diálogo em que os sujeitos do processo se envolvem, através de questionamentos e reflexão crítica. Essa abordagem visa desenvolver a consciência crítica e a capacidade de ação transformadora dos alunos em relação a sua própria realidade. É, portanto, nesse sentido que Nussbaum (2015, p. 52) entende que “a discussão humaniza o “outro” político fazendo a mente perceber o opositor como um ser racional que pode compartilhar ao menos algumas ideias com o próprio grupo da pessoa”. Tal entendimento aponta para a importância de um diálogo vivo, em que ambas as partes, abertas e interessadas, se envolvem a partir de suas próprias experiências, refletindo sobre suas posturas e convicções. Esse diálogo permitido pela hermenêutica expõe a construção do conhecimento a um percurso de falibilidade e contingencial. Parafraseando Dalbosco, Santa e Baroni (2018), a verdade é alcançada através do percurso dialógico entre os participantes, sendo o movimento de pergunta e resposta um elemento fundante, que possibilita a construção de conhecimento e a superação de monólogos.

Por isso, Nussbaum (2015) enfatiza que “o desejo de tornar as salas de aula em salas de aulas socráticas não é utópico; nem requer talento. Encontra-se bem ao alcance de qualquer comunidade que respeite a inteligência de suas crianças e as necessidades de uma democracia em via de desenvolvimento”. Nesta senda, anterior a educação das crianças, está a formação de professor que deve ser e estar revestido de orientação para pensamento crítico, respaldada numa formação cultural mais ampla, que os permite enfrentar os desafios complexos e evolução da sociedade hoje.

Pois, “a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade” (Gadamer, 2002, p. 251). Tal como pressupõe a pedagogia socrática - alcançar o envolvimento dos sujeitos no diálogo aberto e respeitoso, em ambientes menos estressantes, mesmo quando há discordância. A orientação do diálogo para a tolerância e a compreensão mútua constitui um aspecto crucial para construção e respeito da dignidade humana, consequentemente, para o funcionamento de uma sociedade democrática.

Em relação a cidadania universal “cidadão do mundo”, Nussbaum (2015) sugere a necessidade de reconhecimento e aceitação da diversidade sociocultural, valorização das diferentes identidades, por conseguinte, promoção de valores compartilhados do respeito à dignidade humana e justiça social, independentemente da região, nacionalidade etnia, raça, religião, ideologias, etc. Segundo a autora (2015), nenhuma fronteira devia constituir obstáculo para fazer valer esse desiderato universalmente humano. Para ela, existem problemas de alcance global e não há esperança de resolvê-los a não ser que as pessoas outrora distantes se aproximem e colaborem juntos uns com os outros, como nunca antes. Chama atenção para o reconhecimento da interdependência e a necessidade de cooperação harmoniosa, pois as ações de uma comunidade podem repercutir-se em outros espaços do mundo. Nesse sentido, a autora encontra na educação o manancial de preparação para enfrentamento desse espaço global, enquanto “cidadão do mundo”. Segundo as suas palavras,

as escolas, as faculdades e as universidades do mundo têm uma tarefa importante e urgente: desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de uma nação heterogênea (pois todas as nações modernas são heterogêneas) e de um mundo ainda mais heterogêneo, e inteirar-se um pouco da história e da natureza dos diversos grupos que nela habitam. (Nussbaum, 2015, p. 80)

A escola, enquanto espaço comum e diversificado, configura-se como um micromundo heterogêneo em que se aprende a conviver com o outro. Por isso, torna-se o lugar privilegiado para o início do cultivo da cidadania universal. Como afirma Dalbosco (2021, p. 169) “é indispensável, portanto, num mundo cada vez mais interconectado, que exige soluções intercontinentais para os problemas enfrentados, que se ofereça as novas gerações uma formação cosmopolita”, pois essa interação intercultural enaltece a nossa humanidade, como cidadãos que partilham do mesmo

cosmo, considerando as diversidades existentes na origem de cada um. De certo, é na relação que se elaboraram os juízos que tomam como próprios, que se ponderam alternativas e que, desejavelmente, se escolhem aquelas que estão de acordo com o que é verdadeiro e bom (Valenzuela; Damião, 2018). Nesse contexto, a educação como processo formativo desempenha um papel preponderante. Coadunando com Fávero, Stefanello e Rosa (2021, p. 147),

o processo educativo poderia ajudar a perceber e a constituir uma tomada de consciência de que aquilo que é visto como normal e natural em determinada cultura é completamente estranho e causaria escândalo numa outra cultura. Esse processo ajuda não só a perceber as diferenças como também a dar-se conta de que os modos de vida de cada grupo “não são os modos desenhados pela natureza para todas as épocas e pessoas”, mas são tão somente normas históricas produzidas em distintos contextos culturais.

Esta posição formativa implica assunção de comportamentos alicerçados na humildade, que pressupõe rompimento radical com sentimentos de superioridade e de inferioridade. Conforme Mazula (1995), a educação é

um processo de *auto-recuperação* do indivíduo de alienações históricas e quotidianas, de *auto-compreensão* como sujeito participante da História da Humanidade. É esse processo de auto-recuperação e auto-compreensão que a) faz dele um autêntico cidadão na construção da historicidade; b) o integra culturalmente na Nação e c) se realiza num mundo da vida livre das fronteiras de raça, etnia, religião e sobretudo, de preconceitos de grupos e de partido (Mazula, 1995, p. 236 grifos de do autor)

O autor defende a educação como instrumento fundante para apropriação de cultura dialógica, de convivência com as diferenças, harmonia de contrários, ou seja, que conduza o cidadão a reflexão-crítica da necessidade de conhecimento de si, como condição necessária para vida em sociedade “glocalizada”. Esta direção educativa também caracteriza educação tradicional- autóctone das sociedades africanas. Como afirma Nicaquela (2023, p. 88),

a educação autóctone é uma excelente fonte de promoção de valores morais e de cidadania com base nas metáforas sociais, de maneira que o sujeito é posto constantemente em reflexão sobre a vida individual e coletiva. Portanto, a pedagogia coletiva típica da educação tradicional constitui a estratégia de perpetuação dos saberes locais, mas que podem ser universalizados.

No contexto dos povos autóctones africanos, culturalmente, a vida em comunidade não só ajuda a criar um senso de amizade e segurança entre os membros

da sociedade, mas também a promover o respeito para cada membro da sociedade (Mudzenguerere, 2021). Os valores e princípios como cooperação, solidariedade, respeito e responsabilidade mútua, transmitidos por essa forma de educação têm relevância universal e podem ser adaptados e aplicados em contextos mais amplos, contribuindo assim para a promoção de uma cidadania global.

Portanto, a condução ao espaço glocalizado (local e global) exige a presença imprescindível do “mestre” - o professor, com uma formação cultural ampliada, capaz de liderar o processo educativo para a vida, ou seja, a educação formadora. De acordo com Nussbaum (2015), para ser um bom professor é preciso ensinar as crianças a perceber como a história é construída a partir de diversos tipos de fontes e de provas e aprender a avaliar uma narrativa histórica comparando-a com outra. Perspectiva corroborada por Pimenta (2020, p. 23), quando afirmar que,

a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Parafraseando Dalbosco (2021), o convite para considerar-se cidadão do mundo, requer um exercício filosófico de distanciamento do seu próprio mundo, para poder encará-lo com olhos de estranho e questionar seu sentido a partir de uma perspectiva do estranho, o outro. É no deixar-se vulnerável a este movimento auto-reflexivo que o professor e aluno florescem criticamente a sua dimensão intercultural.

Nesse sentido, as humanidades constituem um espaço e oportunidade para exercitação sistemática dos sentimentos de empatia, compaixão dos homens, enquanto sujeitos históricos. Sendo por isso, importante tê-las não somente nos currículos, mas tê-las presentes nos diálogos reais, pois estimulam o cultivo permanente de questionamentos sobre nossas vivências. Como afirma Vinci (2025) o ensino das humanidades não tem por função integrar os sujeitos de forma harmoniosa ao mundo tal como ele é, porém, ao contrário, criar tensões, deslocamentos, rupturas - romper com os automatismos da obediência e da conformidade.

A educação para crescimento econômico despreza as artes e literaturas por não parecerem conduzir ao progresso pessoal ou ao progresso da economia nacional. Por isso, para Nussbaum (2015), no mundo inteiro os cursos de artes e humanidades

estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos. Na direção do pensamento de Nussbaum e contra à ofensiva de extermínio das artes e humanidades nos currículos, Dalbosco (2023, p.34) defende que

é precisamente este solo comum da *poiésis* que assinala o parentesco umbilical entre formação e as diferentes formas de arte e gêneros literários, mostrando o quanto o processo formativo pode ocorrer, e geralmente ocorre, por meio da boa poesia, da boa música e do bom romance. Afinal, poesia, música e romance nada mais são do que referências exemplares de exercícios autotransformadores do sujeito, que lhe possibilitam formação em profundidade ao despertarem sua capacidade imaginativa.

No entanto, o conhecimento factual e a lógica não são as únicas formas para os seres humanos contemplarem e lidar adequadamente com a complexidade do mundo.

Para Nussbaum (2015, p.95), existe mais uma “a terceira qualidade do cidadão, intimamente relacionada às duas” - a imaginação narrativa. Compreendendo a imaginação como uma habilidade criativa e essencial na vida do ser humano. A autora entende que “por meio da imaginação, podemos desenvolver a capacidade de perceber a humanidade plena das pessoas com as quais é bem provável que nossos encontros diários sejam, na melhor das hipóteses, superficiais, e na pior, influenciados por estereótipos degradantes” (2015, p. 107). A partir da imaginação o ser humano é capaz de suplantar a superficialidade das relações do cotidiano e desvalorar os estereótipos que degradam as formas de ver o outro. Contudo, a imaginação permite ir para além das aparências, já que, ao nos limitarmos a elas, corremos o risco de formular inferências equivocadas e carregadas de preconceitos.

Essa qualidade deve ser estimulada desde a tenra idade, pois as brincadeiras das crianças sozinhas e com os outros começam com fantasias mágicas. Nussbaum (2015, p. 99) sustenta que “as histórias e canções infantis representam uma preparação importante para que ela venha a ser alguém que se preocupa com os outros”. Ou seja, permitem que a criança saia imaginariamente do seu ambiente concreto para se colocar no lugar do outro. Através da história contada desenvolve sentimentos de ternura, compaixão pelos personagens narrados, ensaiando a sua postura diante das diferenças. Nessa perspectiva, as artes estimulam tanto o autodesenvolvimento como a receptividade aos outros.

E essas capacidades podem ser aprimoradas por meio das atividades de lúdicas, ou seja, no brincar, em que a criança aprende a reconhecer a necessidade do

outro em sua vida. Como defende Winnicott (2019), brincar promove o crescimento e, portanto, a saúde; brincar leva aos relacionamentos de grupos; contudo, brincar pode constituir uma forma de comunicação consigo mesmos e com os outros. No campo educativo, o professor desempenha um papel preponderante na medida em que cabe a ele propiciar espaços que levem as crianças ao ambiente de brincar com fins significativos para sua educação cultural. Daí que uma formação culturalmente ampliada do professor pode ser crucial para promover o que Winnicott chama de espaços potenciais. Entretanto, somente com formação alicerçada em artes e humanidades, pode-se desenvolver a capacidade crítica e imaginativa para criação desses espaços que levam as crianças ao cultivo da alteridade.

Para Nussbaum (2015), o crescimento econômico não apenas ignorar as artes, mas as temem. Isso porque uma percepção refinada e desenvolvida representa uma ameaça à estupidez, especialmente, a estupidez moral, que é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. É mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis quando nunca se aprendeu outro modo de enxergá-los de outra forma. A arte, nesse contexto, é uma grande inimiga, pois os artistas (a não ser que estejam completamente intimidados e corrompidos), não são servos confiáveis de nenhuma ideologia, mesmo das que se apresentam como justas. Eles desafiam os limites da imaginação, convidando-nos a ver o mundo sob novas perspectivas. (Nussbaum, 2015). Parafraseando Freire (2023), é por isso que os opressores (classe dominante) reagem, muitas vezes de forma instintivamente, contra qualquer proposta de uma educação que estimule o pensar autêntico, que se recusa a aprisionar-se em visões fragmentadas e parciais da realidade.

A arte permite-nos olhar a vida com possibilidades e alternativas da nossa própria existência, consolidando a nossa visão do mundo de forma mais rica, de modo a compreendermo-nos melhor como sujeitos. Para Nussbaum, o ensino das artes exige disciplina e ambição, se quisermos que ele estenda e amplie a capacidade de empatia e expressão. Portanto, é por meio da disciplina socrática que cada um começa a procurar se compreender melhor enquanto ser humano, de modo a assumir o comprometimento responsável do seu papel no mundo. Por fim, a imaginação narrativa como uma qualidade humana enriquece as relações interpessoais, tornando-as mais humanizadas.

As três dimensões defendidas por Nussbaum (2015) - o pensamento crítico, a imaginação narrativa e a cidadania global são fundamentais para a construção de uma cidadania democrática e para a ampliação do horizonte cultural dos indivíduos. Esse desenvolvimento é especialmente importante entre os jovens, que, por estarem em processo de formação, precisam dessas competências para tomar decisões bem fundamentadas, tanto como consumidores quanto como eleitores. No contexto moçambicano, essa necessidade torna-se ainda mais urgente por dois motivos principais. Em primeiro lugar, porque as decisões políticas são frequentemente orientadas por interesses de mercado, e não pela vontade cidadã. Em segundo lugar, porque muitos eleitores ainda acreditam que a democracia se resume ao ato de votar, como se a cidadania se esgotasse na simples deposição do voto nas urnas. No entanto, é essencial que compreendam o valor social, político, cultural e econômico de seu voto. Para tanto, é necessário estimulá-los a cultivar uma postura crítica e analítica diante dos programas de governo que lhes são apresentados, a fim de tomarem decisões informadas e comprometerem-se com o acompanhamento e a avaliação desses programas ao longo do tempo. Acima de tudo, é preciso que passem a entender a democracia como um modo de vida permanente, ativo e participativo.

Conduzir a educação a esse cariz, como diz Freire (2015) é “pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando, necessariamente trabalha contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos contestamos também o poder dominante pois que esses mitos são expressões desse poder, de sua ideologia”. Portanto, assumir essa postura crítica implica enfrentar desafios com a tradição, com a nossa história, exigindo aceitar o que se ouve e se lê através do crivo da reflexão crítica e autocrítica. Por isso, Nussbaum (2014, p. 75) defende que “nada pode ser mais determinante para democracia do que a educação dos seus cidadãos”. Contudo, tais dimensões constituem condicionantes para um processo educativo formativo que estimule a reflexão crítica, argumentação, empatia, compaixão, paciência, comprometimento com o sentido de vida junto com todos seres e com o mundo. O papel da educação para democracia não é a de enriquecer o capital humano, mas o de formar seres humanos com senso de justiça aguçado o suficiente para exercício da cidadania e para compreensão do trabalho, indo além do objetivo apenas econômico Capatti, Tramontina, Sobrinho (2021). Frente a isso, as humanidades na educação formadora constituem alicerce para exercício e desenvolvimento do pensamento crítico, capacidade de análise, síntese e

argumentação, pois necessitamos dessas capacidades para entender melhor como seres humanos que somos, nossas origens, nossa cultura e nossa história, bem como, para refletir sobre o significado e propósito da vida. Como defendem Dias e André (2016, p. 205),

é importante que saibamos desenvolver, no futuro professor, a reflexão, a imaginação, a criatividade, o espírito ético, o sentido estético e lúdico, a iniciativa, a auto-disciplina, a organização e a dedicação para que o estudante no futuro possa, por si, procurar informações, ser autônomo e criativo. Essas qualidades são muito importantes, pois são essenciais para formação ao longo da vida.

É nesse sentido que Nussbaum (2015) defende que as humanidades desempenham um papel fundamental ao contribuir para que as sociedades valorizem o florescimento humano e as capacidades centrais como aspectos essenciais da experiência humana. Nessa perspectiva, as humanidades assumem um papel crucial na formação de professores, especialmente, na preservação da cultura e da memória histórica dos povos. Diante dos inúmeros desafios que ameaçam a existência humana, sociais, políticos, ambientais e éticos, torna-se indispensável o estudo das humanidades, pois permite não apenas interpretar a complexidade do mundo contemporâneo, mas também formular respostas e soluções para os problemas tanto locais quanto globais. Como aludem, Capatti, Tramontina, Sobrinho (2021, p. 216),

as humanidades são possibilidades de um caminho para superar a mera técnica, o capitalismo e a profissionalização mercadológica que a nossa educação atual oferece, embasadas no discurso do mercado globalizado. Tendo em viés que tomar a educação como mero treinamento para o mercado a desvirtua de sua função, serve-se apenas ao preparo para o mercado de trabalho, formar mão-de-obra fim de suprir demandas específicas.

Na mesma direção, Zeichner (2013, p. 35), a partir do estudo realizado sobre os cursos de formação de professores para educação básica nos Estados Unidos de América, traz apontamentos de realce assistidos em diversos contextos como de Moçambique, quando diz que,

o foco em alguns dos novos programas está em formar professores para servirem como “tarefeiros” que simplesmente implementam estratégias curriculares roteirizadas, em vez de formar professores como profissionais que, além de conhecimentos técnicos, também adquirem experiência adaptativa, ou seja, são capazes de fazer julgamentos sobre a sala de aula, ajustando o seu ensino para atender às necessidades de seus alunos.

É por essa razão que defendemos a construção de um espaço de construção de *ethos* docente mais amplo e reflexivo, no qual as subjetividades de professores e estudantes sejam democraticamente aceitas. Concordamos com Nóvoa (2023), ao afirmar que a formação de professores representa um campo decisivo para evitar a subalternização da profissão docente e para promover sua valorização, qualificação e fortalecimento. Para o autor, a formação de um profissional não se restringe à aquisição de conhecimentos ou competências técnicas; ela envolve experiências vividas, interações, dinâmicas de socialização, além da apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional (Nóvoa, 2023, p. 75). Nesse sentido, a presença e o trabalho em comunidade pressupõem, em primeira instância, a admissão da presença do outro e o respeito por sua subjetividade, promovendo a partilha do espaço comum. Como alude Pimenta, (2020, p. 19) a identidade profissional do professor,

constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos, a identidade.

Dessa forma, a prática cooperativa não se sustenta apenas na dimensão técnica, mas na formação humana, que implica o desenvolvimento da empatia, do respeito mútuo e da capacidade de se colocar no lugar do outro, fatores essenciais para a constituição de ambientes educativos colaborativos.

Defender uma formação cultural ampliada para o professor implica assumir uma posição de resistência, buscando a recuperação da linguagem da educação para a educação, como sugere Biesta (2021). Trata-se de uma postura necessária, sobretudo, em um contexto de aligeiramento curricular, marcado pelo imediatismo, no qual não há espaço para um currículo que valorize a integração efetiva das artes e humanidades - elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente formadora.

Assim sendo, observamos nesta marcha acelerada pela narrativa da competição, pela lucratividade como fim em si, a convivência humana e humanizadora ameaçada. No entanto, resistimos na defesa de uma formação ampliada do professor por compreender o valor das humanidades no desenvolvimento das capacidades de

interpretação e análise dos fenômenos sociais, culturais, ecológicos e econômicos. Entendemos que a formação ampliada significa formar para preservação dos valores que exaltam a dignidade humana, para complexidade da humanidade e para construção de novos mundos possíveis. Por essa razão, Nussbaum (2015, p.143) alude que

se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato.

Portanto, essa resistência requer o engajamento abnegado dos educadores, cientistas de educação, das escolas, faculdades e universidades, numa contundente reflexão crítica aos programas que vilipendiam o espaço das humanidades na formação de professores para ensino primário e apostam na formação mais aligeirada do professor para responder imediatamente aos preceitos do mercado. Como defendem Favero, Stefanello e Rosa (2021, p. 156),

a promoção de uma perspectiva intercultural, a globalização da cultura e a formação de um espírito cosmopolita precisam das humanidades para evitar que a educação se torne um processo perverso de instrumentalização, de colonização do pensamento e da preparação de sujeitos passivos para a exploração do mundo do trabalho e para consumismo irresponsável.

Sendo assim, se as instituições educacionais quiserem desempenhar bem o seu papel na vanguarda da educação emancipadora, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização dos sujeitos do processo educativo pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora, Pimenta (2020), como recorda Valenzuela e Damião (2018, p. 23), devem reiterar “a indispensabilidade de se colocar no horizonte educativo a perfectibilidade humana: ainda que a dúvida se instale e que a mudança seja sentida como necessária, essa noção, se devidamente interpretada, há de levar a bom termo as mais distintas contribuições”. Essa ênfase na perfectibilidade humana fortalece o papel da educação como um espaço de contínuo aperfeiçoamento e de estímulo ao potencial crítico e criativo dos indivíduos, essencial para a educação formativa de cidadãos capazes de entender e transformar sua realidade social.

Frente ao postulado do desenvolvimento econômico como resultado do trabalho instrumental, Capatti, Tramontina, Sobrinho (2021, p. 209-210) defendem que

tomado isoladamente com tem sido feito, não garante desenvolvimento humano. A concentração de riqueza, cada vez maior nas mãos de um grupo cada vez menor, tem demonstrado isso com consistência. Por isso, a necessidade de pensarmos a dignidade humana e o debate democrático como condições essenciais, e que precisam ser pensadas de dentro das áreas de humanidades, seja nas universidades (públicas e privadas) ou nas escolas.

É nesse sentido que Nussbaum (2015, p. 96) ressalta que as instituições educacionais “devem reservar um lugar de destaque no currículo para as humanidades e para as artes”. Essa inclusão não apenas enriquece o conhecimento cultural e ético, mas também promove a empatia, a reflexão ética e o senso crítico, capacidades fundamentais para uma sociedade democrática. Contudo, defendemos que a educação formadora (Dalbosco, 2023), ou seja, formação ampliada do professor, constituirá o garante para a construção de uma sociedade democraticamente satisfeita. Como diz Pimenta (2020, p. 30) uma formação de professores que possa “educar-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”. Uma formação ampliada como condição *sine qua non* para garantia de uma educação formativa, que fomente o diálogo intercultural e contribua para formação de cidadãos críticos, éticos e participativo.

2.1 Universitarização como caminho para formação inicial ampliada em Moçambique

A formação de professores sempre constituiu preocupação para as sociedades modernas, fundamentada no desejo de garantir a educação das gerações mais novas, reconhecendo a importância da figura do professor no desenvolvimento das dimensões cognitiva, social, cultural e emocional das crianças. Conforme Gatti (2010), a formação de professor é um elemento crucial para solidificação do sistema de educação, professores bem preparados não apenas transmitem conhecimento, mas também desempenham um papel vital na promoção de aprendizagens significativas e no estímulo ao pensamento crítico. A história da formação de professores está, no entanto, intrinsicamente ligada a evolução dos sistemas de educação e, por

consequente às transformações socioculturais das sociedades, o que significa que a formação de professores ao longo do tempo vai sofrendo diversas transformações mediante contexto global e particular dos sistemas políticos e sociais de cada sociedade. Conforme Saviani (2009), a formação docente sempre esteve em diálogo com os movimentos históricos e sociais, refletindo as demandas e os desafios de cada época. Em períodos de transformação política, social e econômica, o perfil do professor também é ajustado para responder as necessidades da sociedade, dessa forma a formação de professores se torna reflexo das mudanças estruturais dos contextos.

Em Moçambique, a defesa do pensamento de universitarização como modelo de formação inicial de professores se baseia a partir da experiência das universidades públicas moçambicanas, que, desde 1975, têm se destacado na vanguarda da formação de professores e são as únicas até o momento com alguma experiência na formação de professores para ensino primário, como descrevemos no terceiro capítulo.

A assunção da universidade como *lócus* da formação, o que Sarti (2013) chama de universitarização na formação inicial de professores, significa antes de tudo, reconhecer esse processo como um espaço de produção de saberes acadêmico-científicos, mediado por reflexões críticas sobre a docência e o ambiente escolar. Além disso, a universitarização representa uma via para a profissionalização do magistério, ao promover o aperfeiçoamento da prática pedagógica e, simultaneamente, incentivar a cultura de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico.

Ao refletir sobre o processo de universitarização da formação inicial de professores para ensino primário em Moçambique, é fundamental recorrer, a título de exemplo, a experiências desenvolvidas em outras realidades ao redor do mundo. Para a nossa pesquisa, tomou-se como referência a experiência do Brasil, uma vez que esse país compartilha com Moçambique importantes similitudes históricas, sociais e culturais. Essa proximidade tem se consolidado ao longo dos anos por meio de cooperações em diversas áreas do conhecimento, favorecidas pelo uso comum da língua portuguesa. Tal vínculo possibilita uma troca de experiências e um entendimento histórico educacional mais aprofundado entre os dois países.

O Brasil passou por processos de reformulação na formação docente, especialmente a partir dos anos 1980. Nesse período, consolidou-se um movimento de valorização da profissão docente, com o objetivo de melhorar a qualidade da

educação básica. Segundo Freitas (2002, p. 139), esse movimento evidenciou “o caráter sócio-histórico da formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. Essa concepção de professor como agente ativo da transformação emerge da abordagem progressista da educação, que defende uma formação pautada na construção de consciência crítica e no fortalecimento da responsabilidade social e política, conferindo ao professor o papel de agente de mudança na sociedade. Tal processo também contribui para dignificar o estatuto social dos profissionais da educação. No entanto, após intensas lutas dos movimentos acadêmicos, apenas em 2006 os cursos de graduação em Pedagogia, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, foram propostos como licenciatura, sendo-lhes atribuído a responsabilidade pela formação de professores para educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (Gatti, 2010). Com essas amplas atribuições, a formação passou a assumir um caráter genérico, em razão da complexidade curricular exigida, tornando difícil o desenho de uma grade curricular que respondam todas atribuições dentro período de formação correspondente a 4 anos. Segundo a autora o curso deve propiciar,

a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Estas postulações evidenciam uma perspectiva que busca formar um profissional reflexivo, crítico e capaz de atuar de forma integrada nos diversos espaços educativos.

Ao voltarmos o nosso olhar para a transição da formação de professores de nível médio para o nível superior, adaptando-se, evidentemente, à especificidades dos contextos sociopolíticos que distinguem os dois países, compreendemos que os princípios brasileiros oferecem um espaço de diálogo e abrem possibilidades para superar modelos de formação enrijecidos e aligeirados, “amarrados à camisa de força

de uma racionalidade meramente instrumental” (Flickinger, 2010, p. 7), os quais não respondem adequadamente às complexidades da sociedade moçambicana atual.

Formosinho (2011, p. 140), educador português, corrobora com essa visão ao afirmar que "a universitarização pode trazer uma fundamentação teórica mais sólida da ação profissional, valorização do estatuto da própria profissão e mais pesquisa em diversos domínios relevantes para o desempenho profissional". Maués (2003, p. 3) defende que,

uma das características da profissionalização é exatamente o fato do futuro profissional receber uma longa formação universitária, de natureza científica. Assim, pode-se identificar pelo menos duas características da profissionalização: o fato de haver um saber científico, e o fato deste saber ser desenvolvido pela universidade, enquanto instituição de ensino e pesquisa, o que cria uma forte ligação entre profissão e Universidade, tendo em vista que as universidades são as principais instituições de produção do saber.

Ao promover a reflexão sobre a prática pedagógica, a universitarização eleva o *status* social dos professores e contribui para a profissionalização da carreira. A fundamentação teórica robusta oferecida pela formação universitária possibilita aos professores compreenderem de maneira aprofundada os princípios pedagógicos, científicos e filosóficos que embasam suas práticas, garantindo uma atuação mais reflexiva, crítica e inovadora. Além disso, a valorização do estatuto profissional, decorrente de uma formação acadêmica sólida, contribui para o reconhecimento social e institucional da profissão docente, fortalecendo a autoestima e o compromisso ético dos professores. Tais argumentos apontam que a profissão docente exige adoção de um estatuto universitário, pela complexidade do seu campo social de atuação.

Contudo, os espaços formativos ao nível superior são cruciais para uma formação holística e integral dos formandos, professores, bem como, para sociedade. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação do Brasil – Anfope (2006), principal entidade acadêmica de discussão sobre a formação docente no Brasil, com mais de 40 anos de atuação, defende que a política da estruturação de cursos de formação dos educadores em nível superior deve enfatizar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. Para além de defender os princípios de,

formação inicial, preferencialmente presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais; a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritários para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica; e a extinção gradativa da formação de professores em nível médio (Anfope, 2024, p. 20-21).

Para a entidade, a formação inicial deve acontecer no nível superior, não se restringir a transmissão de conhecimento teórico e prático, mas sim constituir-se no processo dialógico de produção de conhecimento, de reflexão e aplicação do conhecimento em contexto concreto, a favor do desenvolvimento social. Flavia Sarti (2013, p. 326) reforça essa ideia, defendendo que

essa universitarização da formação docente ancora-se no pressuposto de que o contato dos professores com saberes acadêmicos lhes proporcionaria aproximações mais racionais, reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências específicas que lhes possibilitariam uma atuação mais eficaz.

A proposta de universitarização da formação inicial de professores não tem como objetivo "academizar" essa formação, ou seja, não pretende transformar os futuros professores em pesquisadores em detrimento de sua atuação como profissionais da docência. Como ressalta Sarti (2013), o fortalecimento do magistério no campo educacional e da formação pode ser compatível com um projeto de universitarização, desde que este seja capaz de enfrentar o desafio de "construir uma verdadeira formação profissional". Profissionalizar uma ocupação significa atribuir aos praticantes um papel ativo na formação das novas gerações, permitindo que os estudantes desenvolvam uma identidade vinculada à profissão para a qual estão sendo preparados.

Esse processo de formação requer o uso de dispositivos que aproximem os estudantes universitários do trabalho, dos agentes envolvidos e da cultura profissional de referência (Sarti, 2019). A formação universitária, portanto, deve ser uma ponte entre o conhecimento acadêmico e as práticas educativas, respeitando os limites de ambas dimensões. Nesse sentido, é que entendemos que a formação de professores em espaços universitários é crucial pela sua significância acadêmica, profissional e social, permitida pela articulação da preparação técnica com a formação humana. Esse espaço permite a construção de identidades docentes que se forjam no processo de reflexão-crítica através do aprofundamento teórico-prático, de vivências e de

experiências sobre a docência como profissão, desenvolvendo não só o fazer e o como fazer a educação, mas também o por que fazer. Portanto, a questão de tempo e espaços da formação de professores se colocam permanentemente como desafios formativos. Segundo Hoyer (2019), é importante aprofundar o desenvolvimento das capacidades e disposições principais dos envolvidos, e isso de tal forma que eles possam desenvolvê-las adiante, por si mesmos. Ou seja, é fundamental oportunizar ambientes para que os futuros professores possam se engajar em atividades e experiências formativas que impulsionem o crescimento pessoal e autônomo, enquanto profissional.

No contexto das humanidades na universidade, Capatti, Tramontina, Sobrinho (2021, p. 210) sinalizam que “tem-se a possibilidade de partir da pesquisa como instrumento de construção de uma sociedade mais democrática, cidadã e humanista”. Assim, o modelo de formação inicial de professores para ensino primário que reconhece a importância de um tempo formativo não acelerado e de espaços adequados ao desenvolvimento dos educandos aponta para uma perspectiva de resistência em favor da formação humana e integral, distinguindo-se de forma categórica da formação inicial em nível médio. Segundo Soares e Rodrigues (2021), modelo nesse nível habilita para docência nas mesmas etapas, mas de modo predominantemente pragmático, desvinculado da integração entre ensino, pesquisa e extensão – dimensões culturalmente desenvolvidas na universidade. Nesse interim, Capatti, Tramontina, Sobrinho (2021, p. 214) defendem que “a formação de professores nas instituições de nível superior para a atuação, posteriormente, nas escolas, na formação dos cidadãos com espírito crítico, autônomo e humano torna-se cada vez mais essencial à cidadania”.

Diante disso, consideramos crucial refletir sobre a possibilidade de Moçambique adotar um modelo de formação inicial de professores realizado no ensino superior, à semelhança do que acontece no Brasil. Ainda que o curso de Pedagogia, responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais, seja alvo de críticas de formação profissional (Gatti, 2010), o movimento de transição da formação para o ensino superior representa um avanço significativo e incentivo a valorização da profissão docente.

3 TRAJETÓRIAS E DESAFIOS: DIAGNÓSTICO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Neste capítulo, propusemo-nos a apresentar o diagnóstico da formação inicial de professores para ensino primário em Moçambique, como sujeitos pesquisadores cuja tarefa consiste em intercambiar comunicativamente mundos diferentes entre si, (Dalbosco; Maraschin; Devecchi, 2023), cientes da exigência que a tarefa impõe, à de estranhar-se a si mesmo, para romper com seu mundo familiar, e de compreender o estranho (o passado) que se coloca diante de nós por imperativo investigativo, vamos discorrer pela historicidade da educação em Moçambique. Conforme ratifica Gadamer (2007, p. 385) “a compreensão deve ser pensada menos como uma ação da subjetividade e mais como um retroceder que penetra num acontecimento da tradição, onde se intermedeiam constantemente passado e presente”.

A história da formação de professores para ensino primário em Moçambique é fortemente marcada por momentos sociais, econômicos e políticos bastante complexos. Este processo remonta o período colonial, cujas políticas educacionais eram frequentemente orientadas pelos interesses da potência colonizadora –Portugal. No decorrer do domínio colonial, a formação de professores em Moçambique esteve intrinsicamente ligada aos propósitos da potência colonizadora, que tinha como intenção a perpetuação do domínio sobre a população local (Mazula, 1995). Então, a educação em última instância esteve voltada para atender escrupulosamente os interesses coloniais, com parca ponderação pelas tradições locais.

Depois da independência de Moçambique em 1975, com assunção do governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), assiste-se esforços consideráveis no sentido de reestruturar o sistema educacional, incluindo a formação de professores que atendesse as necessidades da realidade do povo moçambicano. Assim, desde 1975 até aos nossos dias, o sistema educacional moçambicano tem levado adiante diversas reformas procurando melhorar a qualidade da educação, particularmente do ensino primário e formação de professores para ensino primário, objetos de reflexão neste capítulo, como veremos a seguir.

3.1 Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique

O Sistema Nacional de Ensino de Moçambique (SNE) foi orientado e organizado por três ordenamentos jurídicos que alicerçam a sua história: Lei nº 04 de março de 1983, que aprova a primeira Lei do Sistema Nacional de Educação, Lei nº 06 de maio de 1992 que revoga a primeira e atualmente é orientado pela Lei nº 18 de dezembro de 2018, que revoga a anterior.

O SNE constituiu-se legalmente através da lei nº4 de Marco de 1983, aprovada pela Assembleia Nacional Popular (ANP) em 1983, do regime monopartidário de orientação socialista (marxista-leninista) consagrado pela constituição da República Popular de Moçambique de 1975, a “primeira república” Ngoenha (2000). A Lei fundamenta-se nas experiências da educação desde a luta armada até a fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no patrimônio comum da humanidade.

A primeira Constituição da República de Moçambique, promulgada em 1975, instituiu o país como uma República Popular. Em seu artigo 4.º, estabelecia de forma explícita como um de seus objetivos centrais era “a eliminação das estruturas coloniais de opressão e exploração... bem como a luta permanente contra o colonialismo e o imperialismo”. A concretização desse projeto exigia a edificação de um Estado de orientação socialista, no qual a acumulação privilegiada de recursos, econômicos ou materiais, era rejeitada e ativamente combatida, por ser considerada incompatível com os princípios de justiça social e igualdade. Segundo Taimo (2010, p. 111)

O processo de transição para a Independência permitiu que no nível de vários setores o governo português fosse passando as responsabilidades à FRELIMO. A educação talvez fosse o setor mais difícil na medida em que não se tratava somente de passagem de pastas ou diálogo, mas de lidar com conteúdos enraizados que eram veiculados nos livros didáticos para a reprodução do sistema colonial. Através dos conteúdos curriculares era perpassada a ideologia marcante do colonialismo e capitalismo.

É nessa perspectiva que na construção da sociedade nova de orientação socialista, o sistema de educação devia, no seu conteúdo, estrutura e método conduzir à criação do “homem novo”. O governo da Frelimo, tinha o SNE como um dos seus instrumentos fundamentais para fazer jus a luta de libertação e a conquista da independência do País, do jugo colonial, quando a lei, no seu artigo1, alínea c) afirma: “A educação é o instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de

toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução”. Para Taimo (2010) o Governo da Frelimo sustentava a convicção de que a superação dos modos de produção capitalista e colonial, bem como das estruturas tradicionais que os sustentavam, não se realizaria apenas no plano do discurso. Para o movimento, a educação deveria assumir um papel central na compreensão e no aprofundamento das contradições históricas emergentes em Moçambique no período pós-colonial, constituindo-se como um instrumento fundamental na luta pela sua superação e na edificação de uma sociedade de orientação socialista.

Por essa razão, segundo III Congresso da Frelimo (1977), cabe a educação assegurar a formação política, ideológica, científica e pedagógica dos professores e alunos. Portanto, a luz do SNE, era da extrema responsabilidade do professor fazer se materializar o projeto da formação do homem novo. Trata-se de uma visão ideológica que conduzirá a estruturação de todo SNE, particularmente o subsistema de formação de professor, cujo objetivo era formar o professor como educador e profissional consciente, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista. Nesse sentido, o professor deve desenvolver uma consciência de classe que lhe possibilite compreender a condição social em que o aluno está inserido, de modo a engajar-se, de forma permanente, na luta por uma nova sociedade na qual os bens culturais produzidos sejam colocados a serviço da população.

Portanto, o período logo após a independência foi marcado política, social e culturalmente por orientações para uma ruptura e negação radical de toda a influência ideológica colonial e organização do sistema de educação colonial.

A Lei nº 06 de maio de 1992 do SNE surge como corolário da nova constituição da república de 1990, “segunda república” (Ngoenha, 2000), que estabelece um novo quadro político, que institui um regime político multipartidário, colocando fim à guerra civil de 16 anos, entre a Resistência Nacional de Moçambique (Renamo) e as forças do governo monopartidário da Frelimo. Com a nova Constituição da República, os partidos políticos e as organizações da sociedade civil passam a ter o direito de se organizar nos termos da lei, sendo igualmente reconhecidos como parceiros fundamentais na construção de um país democrático e de um Estado de direito. Quanto ao setor da educação a constituição deixa claro o papel do Estado em consideração a existência de outros intervenientes (associações civis, religiosas, empresas, etc), no seu artigo 50:

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

Com base na lei 06/92 do SNE, o Estado permitiu a entrada de novos e diversos atores no processo educativo a todos níveis do setor da educação, incluindo parceiros internacionais, o que Ngoenha (2000, p. 82) chamou da “fase centrada na educação dos moçambicanos nos valores da democracia e do liberalismo, que supõe participação, mas também iniciativa”. Esta abertura do SNE não só possibilitou a participação dos diferentes intervenientes como imperou o respeito pelas diferenças (racial, étnica, religiosa, social, económica e ideológica) no processo educativo. Entre vários exemplos de inclusão, respeito as diferenças e iniciativa, vale referenciar a introdução do ensino com língua materna (L1) nas classes iniciais, permitindo que os primeiros contatos entre a escola e o aluno fosse na língua autóctone. Contudo, quanto ao subsistema de formação de professores, diferentemente da primeira república de cunho ideológico partidário, na segunda, o objetivo era formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos.

Por fim, convém apresentar o SNE de Moçambique, a luz da Lei nº 18 de dezembro de 2018, atualmente em vigência, que está estruturado pelos seguintes subsistemas: 1) Subsistema de Educação Pré-Escolar; 2) Subsistema de Educação Geral; 3) Subsistema de Educação de Adultos; 4) Subsistema de Educação Profissional; 5) Subsistema de Educação e Formação de Professores; 6) Subsistema de Ensino Superior.

Para o subsistema de educação e formação de professores, a lei configura-se com intuito de “formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade” (Lei nº18/2018, Artigo 4, alínea-g). Para o presente estudo, faz-se importante descrever dois deles, nomeadamente subsistema de educação geral e subsistema de educação e formação de professores, sendo o primeiro, o espaço de atuação do futuro professor e o segundo, é berço do magistério, espaço imprescindível para docência como profissão.

O Subsistema de Educação Geral é o eixo central do SNE, pois confere a formação base para o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas. Portanto, compreende, o Ensino Primário e o Secundário, relativo à educação básica no Brasil. O Ensino Primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo, 1ª a 3ª classe; 2º ciclo, 4ª a 6ª classes. O Ensino Secundário compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1ª ciclo, da 7ª a 9ª classe e 10ª a 12ª classe.

O Subsistema de Educação e Formação de Professores regula a formação para os diferentes subsistemas, garantindo a formação dos professores de todos subsistemas. Assim, a Educação e Formação de professores diz respeito ao preparo para atuação no ensino pré-escolar; no ensino primário; no ensino secundário; no ensino técnico-profissional; para Educação de Adultos; e para o ensino superior. Segundo a Lei nº 18 de dezembro de 2018, no seu artigo 16, constituem objetivos deste subsistema:

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

Sendo o objeto da nossa pesquisa a formação inicial de professores para o ensino primário, ressaltamos que os professores para ensino primário são formados para trabalhar com alunos dos seis primeiros anos de escolaridade, ou seja, de 1ª a 6ª classe. Na República de Moçambique, a educação básica (1ª classe à 9ª classe) é obrigatória e universal, portanto, todas as crianças a partir dos seis anos de idade devem ter acesso à educação formal, o que requer do Estado o dever de prover garantias de existência de escolas e profissionais formados especificamente para responder às demandas desse subsistema de ensino.

É importante salientar que os professores que atuam no ensino secundário (7ª a 12ª classe) são formados nas Instituições de Ensino Superior em coordenação com Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano-MINEDH (PEEC, 2020). A formação de professores para o ensino secundário, no geral, iniciou em 1977 e realizava-se na Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane. No ano 1986, foi criado o Instituto Superior Pedagógico (ISP) e em 1995 é transformado em

Universidade Pedagógica. “Em 1986, foi criado o então Instituto Superior Pedagógico (ISP), como instituição vocacionada à formação de professores para o ensino secundário e de outros quadros de áreas afins” (Fagilde, 2021, p. 234). Portanto, desde a independência nacional a formação de professores de ensino secundário acontece em instituições de ensino superior, como descrevemos mais adiante.

3.2 Contextualização da formação de professores para ensino primário em Moçambique

Para compreender a evolução do processo de formação de professores para ensino primário, é crucial ainda que sucintamente, descrever as suas fases desde o período colonial até aos dias de hoje.

3.2.1 Formação no período colonial

O processo de colonização em Moçambique por Portugal data do século XV ao século XX, a ocupação colonial administrativa teve como seu marco efetivo a partir da conferência de Berlim em 1884/85, com a divisão, distribuição arbitrária e desumana dos territórios africanos entre as potências europeias. O espaço geográfico atualmente conhecido como Moçambique conheceu distintas modalidades de ocupação colonial. Essas ocuparam-se tanto por meio de expedições terrestres, que ligavam o território angolano à região moçambicana, quanto por incursões fluviais, aproveitando os rios navegáveis, e marítimas, favorecidas pelo extenso litoral banhado pelo oceano Índico. Para além da dominação colonial portuguesa, o território moçambicano foi igualmente marcado pela presença de comerciantes indianos e árabes que, inicialmente dedicados ao comércio de especiarias, acabaram por se estabelecer de forma permanente na região.

O regime colonial sempre desprezou e ignorou a cultura e educação das tradicionais africanas. Assaltaram-nas, instituindo seu próprio sistema de educação, totalmente descontextualizada da realidade africana, que viria a desenraizar o africano do seu passado e força-lo a adaptar-se à sociedade colonial. Fanon (2020, p. 127) pontua que

os negros, de um dia para o outro, passaram a ter dois sistemas de referência em relação aos quais era preciso se situar. Sua metafísica, ou, menos pretensiosamente, seus costumes e as instâncias às quais remetem foram abolidos, pois estavam em contradição com uma civilização que eles desconheciam e que lhes foi imposta.

O corolário desse desiderato foi a categorização social da sociedade nos territórios colonizados em colonos europeus (brancos), assimilados (nativos civilizados) e indígenas (nativos-selvagens), o que para Fanon (2022) seria um mundo compartimentado. Os indígenas (nativos-selvagens) segundo o Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, aprovado pelo Decreto-lei 39666, de Maio de 1954,

são considerados indígenas, nas respectivas províncias, os indivíduos de raça negra que nelas tendo nascido ou vivendo habitualmente, ainda não possuem a cultura e os hábitos individuais e sociais exigidos pela integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses. Considera-se indígenas os indivíduos nascidos de pai e de mãe indígenas em diferente local destas províncias, para onde, provisoriamente, se tenham deslocado os pais. (Mazula, 1995, p. 100),

Os “assimilados” eram resultados de processo de alienação cultural (assimilação), uma forma de encobrir o racismo, sendo o reconhecimento oficial da entrada de um homem (indígena) na cultura portuguesa. Consistia numa forma cultural de divisão já que o assimilado podia legalmente beneficiar de todas as facilidades dos brancos, e supostamente ter as mesmas oportunidades educacionais e de progresso, (Mondlane; 1995) e Mazula (1995). Portanto, para ser assimilado era necessário reunir as seguintes condições:

1. Saber ler, escrever e falar português fluentemente; 2. Ter meios suficientes para sustentar a sua família; 3. Ter uma boa conduta; 4. Ter a necessária educação e hábitos individuais e sociais de modo a tornar possível a aplicação do direito público e privado em vigor em Portugal; 5. Requerer à autoridade administrativa da sua área, que por sua vez o enviará ao governador do distrito para aprovação (Mondlane, 1995, p. 48).

Na realidade, o assimilado consistia em uma categoria social que o distinguia e o distanciava do outro nativo, instruído para se sentir superior aos seus pares (indígenas), continuava preto e inferior ao branco, ou seja, para o colonizador continuava indígena, porém, indígena civilizado. Segundo Mazula (1995), o assimilado era concebido para ser uma figura intermediária entre o *indígena* e o *cidadão*, um porta-voz e divulgador da ideologia do regime colonial no seio da população nativa.

Para o autor, a negação da cultura autóctone funda-se na justificativa ideológica para ação civilizadora juntos dos nativos, mantendo-os submissos à exploração da sua força de trabalho barata. E, por conseguinte foi concebido o sistema de educação exclusivo, para formar nos nativos a consciência de servidão.

Portanto, segundo Mondlane (1995, p. 59), “nos territórios portugueses a educação do africano teve duas finalidades: formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado”. Assim, a organização escolar de Moçambique e os respectivos programas curriculares obedeciam ao plano de ensino nacional seguido em todos os territórios do Portugal da época. Segundo Golias (1993), o Governo Central de Portugal impôs que os programas do ensino primário, aplicados na Metrópole, fossem taxativamente aplicados nas províncias Ultramarinas. A educação formal era restrita e um privilégio de uma minoria, dedicada, principalmente, à população branca e os assimilados. Daí que a uniformização dos programas de ensino visava essencialmente garantir que os filhos dos colonos nas provinciais ultramarinas não tivessem uma educação desajustada aos costumes da metrópole, enquanto a população moçambicana, em sua maioria, tinha acesso limitado à educação básica.

No entanto, o ensino primário dessa época obedecia a uma estrutura diferenciada, estabelecendo juridicamente um ensino para os “indígenas” e “civilizados”. O ensino para os indígenas chamou-se rudimentar e dos civilizados (filhos dos europeus e de assimilados) era o ensino primário ou ensino primário comum e secundário. Ou seja, o Ensino Rudimentar (chamado de Ensino de Adaptação ou Ensino Missionário) compreendia o período de iniciação (classe infantil), primeira classe e segunda classe do ensino primário. Segundo Golias (1993, p.45), o ensino destinado aos “indígenas” tinha como objetivo:

conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio. Civilizar e nacionalizar os indígenas da colônia, difundindo entre a língua e os costumes portugueses.

O ensino primário destinava-se aos alunos aprovados no ensino de adaptação, que compreendia a terceira classe, quarta classe e período de admissão, sendo o quinto ano obrigatório para se entrar no ensino secundário. Por fim, o ensino

secundário compreendia três ciclos e o terceiro destinava-se a aqueles que se preparavam para a universidade.

Na prática, as três fases de ensino, rudimentar, primário e secundário, estavam organizados de modo a levantar uma série de barreiras a criança africana que desejasse continuar os seus estudos até ao nível superior, (Mondlane, 1995). Pois, muitas crianças africanas nativas (indígenas) conseguiam concluir o ensino de adaptação com idades compreendidas entre 12 a 14 anos, entretanto, a idade máxima para frequentar o ensino primário era de 13 anos. Assim, a maioria das crianças nativas viam-se impedidas de frequentar o ensino primário. Outro entrave era que a idade máxima para frequentar o ensino secundário -14 anos de idade, portanto, era muito difícil uma criança nativa iniciar a frequentar a escola suficientemente cedo para concluir o ensino rudimentar (para os indígenas) e primário antes de completar os 14 anos.

A partir desse propósito do governo colonial português em relação a educação para os nativos, Samora Machel na qualidade do presidente da FRELIMO, na 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura em 1973, afirmou que

o ensino colonial procura especialmente despersonalizar o moçambicano. Longe do Povo que lhe ensinaram a desprezar, isolado pelo individualismo que lhe inculcaram, sem dimensão no tempo fornecido pela história, sem conhecimento do seu espaço dado pela geografia, vivendo de ideias importadas, corrompido pelos gostos decadentes da sociedade colonial, o moçambicano deve-se tornar num pequeno português de pele preta, instrumento dócil do colonialismo. (Machel, 1978, p. 10)

Muito menos que garantir educação ao cidadão local, o governo colonial tencionava fazer da educação um instrumento de imposição de uma cultura de obediência cega ao seu poder dominador, sendo que a educação se constituía um dos instrumentos para perpetuar as relações de poder e de dominação (Ngoenha, 2000; Niquice, 2005). Enquanto, o ensino primário comum especialmente para brancos difundia-se nas escolas oficiais e particulares situadas em centros administrativos, o ensino rudimentar que se espelhava nas zonas rurais ministrava-se em escolas das missões da Igreja Católicas. Os dois tipos de ensino eram diferentes quanto aos objetivos, a estrutura, a complexidade e aos condicionalismos da sua atividade.

O ensino para “indígenas”, criado legalmente em 1930, compreendia três ramos: 1º Ensino primário rudimentar, 2º Ensino profissional e 3º Ensino normal

(Golias, 1993). No ensino normal eram habilitados os professores “indígenas” para lecionarem nas escolas rudimentares. Em 1964, as escolas normais foram transformadas em escolas de habilitação de professores de posto escolar. Porém, estas escolas estavam sob a responsabilidades dos eclesiásticos que se empenharam em formar “verdadeiros” religiosos, menos habilitados ao professorado, mas devotados. As congregações das Missões portuguesas, para além de estarem subordinadas ao governo português, estavam destinadas a preparar pessoal e habilitá-lo para a propagação religiosa e para o professorado primário na colônia de Moçambique. (Ngoenha, 2000)

Os professores para o ensino primário comum (para os civilizados) eram formados nas escolas de magistérios primário, como afirma Niquice (2005, p. 26), para atender a “necessidade de se ter professores do ensino primário com habilitação legal do curso de magistério, principalmente para os filhos dos colonos, levou à criação das Escolas do Magistério Primário, em 1962 e 1966”. Mesmo assim, devido ao alargamento da rede escolar tanto para o ensino dos indígenas, quanto para os civilizados, a necessidade de professores habilitados ainda era acentuada, por isso, que o sistema de educação na altura teve que ser assegurado, grandemente, por pessoas sem formação, com a idoneidade e competências necessárias aprovadas pelas autoridades coloniais.

Os cursos nas Escolas do Magistério Primário tinham uma duração de dois anos, os formandos ingressavam depois de terminarem o 5º ano do liceu. A formação incidia sobre o conteúdo dos programas do ensino primário. E nas Escolas de Habilitação dos Professores do Posto Escolar, o curso tinha uma duração de 4 anos, sendo o termino da 4ª classe (classe terminal do ensino primário no período colonial) a condição para ingresso ao curso. Quanto a formação de professores primários no período colonial em Moçambique, Niquice (2005, p.30) entende que

1) havia muita exigência na seleção e nível de ingresso dos candidatos, quer do ponto vista pedagógico (rendimento escolar), quer em termos da conduta; 2) era feita uma seleção cuidadosa dos formandos, observando o nível académico e a especialidade, até o aspecto vocacional: dava-se particular atenção à profissionalização dos candidatos, na implementação do currículo de formação de professores.

A profissionalização, como o eixo principal da formação, restringia-se efetivamente na preparação de seguidores de livros, guias e instruções

programáticos. Contudo, a preparação de professores destinava-se a fornecer-lhe bases para trabalhar na escola de modo a conseguir impor uma cultura-padrão (Niquice, 2005), a do colonizador, negligenciando por completo a cultura autóctone. Nessa perspectiva, Ngoenha (2000, p. 76) assevera que “em nenhum momento Portugal quis fazer de Moçambique e dos moçambicanos portugueses. A intenção era domesticar os moçambicanos e pô-los ao serviço dos portugueses”. Portanto, todo esforço do governo colonial português em implantar o sistema de educação nas províncias ultramarinas configurava-se em um projeto de objetificação do povo moçambicano. Enfim, vale concordar com Golias (1993) que o ensino para o indígena se reduzia quase exclusivamente a uma instrumentalização técnica (aprender a ler e escrever) e a domesticação sem apresentar uma preocupação nitidamente formativa.

Portanto, ao nosso entender a administração colonial afetou negativa e profundamente a cultura dos povos africanos, em particular o povo moçambicano, as suas estruturas políticas, econômicas e socioculturais, o que de certo modo, colcoa em questionamento a percepção do valor da dignidade humana apregoada pelo seu interlocutor direto, a igreja católica (escolas das missões). Pois, a colonização despojou os africanos primeiramente da essência da sua dignidade, a terra. “Para o povo colonizado, o valor mais essencial, porque mais concreto, é primeiramente a terra: a terra que deve garantir o pão e, é claro, a dignidade” (Fanon, 2023, p.41). Para o africano, a terra é o cerne de sua existência, sua fonte de subsistência e identidade cultural. Assim, a experiência de ser colonizado envolve a perda dessa dignidade, à medida que são subjugados, privados de estudar a sua própria história, geografia, dialogar com a sua própria língua, usufruir dos direitos mais básicos do ser humano. Como diz Mondlane (1995), todo sistema de ensino africano (português) é concebido, não para produzir cidadãos, mas servidores de Portugal. Contudo, o ensino estava voltado a realidade portuguesa, ou seja, os moçambicanos indígenas (a maioria) não possuíam espaço para cultivar a sua dignidade, porque aprendiam a história, a geografia, a literatura de Portugal, distantes da realidade de Moçambique.

Conscientes do cenário de espoliação e exploração imposto pelo sistema colonial português, os moçambicanos nutriram-se de um profundo sentimento de indignação e revolta. Esse sentimento foi catalisador da organização política que resultou na fundação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em 25 de junho de 1962, e, posteriormente, no início da luta armada de libertação nacional em 25 de setembro de 1964. A luta armada não se limitou ao campo militar: constituiu

também um vasto processo de mobilização social e educacional que visava criar as bases para a construção de uma nova nação. Nas zonas libertadas da administração colonial, a FRELIMO desencadeou diversas ações educacionais que buscavam responder às necessidades imediatas da luta, como destaca Mazula (1995):

- Centro de Formação da FRELIMO, com vista à organização do povo na luta de libertação nacional e pela emancipação;
- Centro de combate às concepções e hábitos da cultura tradicional, visando estabelecer um novo relacionamento entre jovens e idosos, entre homens e mulheres e por uma nova visão do mundo;
- Centro de difusão de conhecimentos científicos elementares para assegurar o aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta;
- Centro de formação de combatentes para as exigências da luta; e
- Centro de formação de produtores, ao mesmo tempo militares e dirigentes, em uma permanente ligação entre o trabalho manual e intelectual.

Segundo Mondlane (1995, p. 198-199), o sistema educativo da FRELIMO nas zonas libertadas estruturava-se em três grandes eixos: educação formal; alfabetização e escolarização de adultos; e formação de professores. A educação formal era destinada a crianças e adolescentes que viviam nas zonas libertadas e organizava-se em quatro níveis:

- Pré-primário, ministrado em Centros Infantis;
- Primário, de quatro séries, lecionado em escolas do interior do país e na Tanzânia;
- Secundário, também de quatro séries, realizado na Escola Secundária de Bagamoyo, na Tanzânia.

Essa visão educativa, inspirada no ideal de libertação, transcendia a mera alfabetização e escolarização. Tratava-se de um projeto político social que, ao mesmo tempo em que combatia o jugo colonial, construía os alicerces de uma sociedade politicamente independente. Portanto, as ações educacionais nas zonas libertadas não apenas respondiam às exigências da luta de libertação, mas também serviu como laboratório para a formulação do Sistema Nacional de Educação que viria a ser implementado após a independência em 1975. Em outras palavras, o movimento educacional da FRELIMO durante a luta foi simultaneamente um instrumento de resistência contra a dominação colonial e um ensaio para a construção de um Sistema

Nacional de Educacional, orientado aos pressupostos e valores de uma Nação para os moçambicanos.

3.2.2 Formação no período pós-independência 1975

Após a independência nacional em 1975, o governo da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) vê-se na necessidade de reconstruir o sistema de educação para atender as necessidades reais da população moçambicana. Nesse sentido, “a educação deveria preparar os moçambicanos para tarefas inerentes aos problemas reais e concretos com que o homem de Moçambique seria confrontado” (Ngoenha, 2000, p.78). Assim, o processo de reconstrução do sistema de educação constituiu um grande desafio ao então governo que, se por um lado pretendia-se garantir o acesso à educação a todos com a expansão da rede escolar, por outro lado, o país ressentia-se da falta de professores qualificados (com formação) para responder a crescente expansão da rede escolar ao nível nacional. Segundo Mahalambe (2011, p. 283), “registrou-se um momento em que a maioria dos professores estrangeiros e alguns moçambicanos abandonava o país e outros tantos saíam do ensino”. E, o governo da Frelimo, via a educação como o ponto nevrálgico para combater a ideologia colonial e para implementação da sua política de construção de uma nova sociedade a partir do projeto de “Formação do Homem Novo”. Para tanto, foi necessário a massificação do acesso à educação, e a formação de professores tornou-se prioridade governamental. A falta de quadros formados forçou o governo de Moçambique a ter que optar pelo recrutamento de professores sem formação e submete-los em pequenos cursos de reciclagem. Conforme Niquice (2005, p. 34), a duração dos primeiros cursos organizados, em 1975, era de 1 a 3 meses e, de 1976 a 1980, foram organizados cursos com duração de 6 e 10 meses, sucessivamente até 1 ano.

Por conta dessas vicissitudes, o SNE de forma geral assistiu diversas reformas, e a formação de professores para o ensino primário particularmente passou por metamorfoses, nas quais vários modelos de currículos foram concebidos e implementados. Como refere Niquice (2005, p. 52),

o que tem conhecido mudanças são as categorias: duração do curso, nível de ingresso, volume de conteúdo e número de disciplinas. No período pós-independência, além das categorias referidas, o que caracterizou as mudanças foi a introdução de nomenclaturas para a designação dos cursos de formação de professores, que apresentam o aspecto de formulas (6^a+1 , $6/7^a+3$, 7^a+2+1 , 10^a+2 e 10^a+1+1).

Ideia corroborada por Mugime *et al* (2019), ao compreender que a estrutura dos planos curriculares que orientaram e orientam a formação inicial de professores em Moçambique, não tem sido uniforme, variando de acordo com os modelos de formação a serem implementados. A partir de 1982, vide o quadro1, começou a implementar-se os modelos dos cursos de formação de professores para ensino primário com duração de no mínimo um ano, como aludem Niquice (2005) e Mahalambe (2011), Mugime (2019).

Quadro 1: - Níveis e equivalências da formação de professores do ensino primário

Designação do curso	Níveis (classe/base) de ingresso	Duração do curso	Grau atingido após a formação	Anos de implementação
6 ^a /7 ^a Classe+2/3anos	6 ^a Classe (Educação Geral)	2/3anos	Básico (Equivalente a 10 ^a Classe)	1982-83; 1991; 1999- 2003
10 ^a Classe+1ano	10 ^a classe (Educação Geral)	3anos	Básico (permanece com o nível de ingresso)	2007-2021
10 ^a +1+1	10 ^a Classe (Educação Geral)	2 anos	Básico (permanece com o nível de ingresso)	1999-2004
10 ^a Classe+3 e 2anos	10 ^a classe (Educação geral)	3anos/2anos	Médio (Equivalente a 12 ^a Classe)	1998-2007
12 ^a Classe+3anos	12 ^a classe- Nível Médio (Educação Geral)	3anos	Médio (permanece com o nível de ingresso)	2022

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nos anos de 1982 e 1983, foram implementados respectivamente os modelos de formação 6^a+1 e 6^a+3 anos. Para Niquice (2005, p. 36), um curso de formação de 6^a+1 ano tornava-se pouco realista, no entanto, procurou-se compensar esse fato com o prolongamento do período de preparação, sobretudo com formação geral. Para Mazula (1995, p. 187), “os cursos visavam consolidar no professor em formação, conhecimentos básicos a serem transmitidos, mais tarde aos seus alunos. Vale realçar, ainda de acordo com Mazula esses cursos surgem sob o regime

monopartidário do governo, de orientação socialista e assentando em três princípios: o primeiro tinha a ver com a valorização dos conteúdos teóricos, voltado apenas às disciplinas de português e matemática; o segundo relacionava-se com o princípio de “política do comando” que justificou a lecionação do Marxismo-Leninismo durante a formação; e o terceiro, a sobrevalorização da teoria.

Em 1991, foi implementado Modelo de 7^a+3anos com a aprovação da segunda Constituição da República de 1990, com a introdução do multipartidarismo. Sendo o currículo reajustado para atender a uma nova realidade sócio-política, com acréscimo uma classe como condição para ingresso, o curso manteve a mesma duração de anos de formação. Portanto, para além de alteração de cunho político na sua estrutura curricular como a eliminação de áreas como estudo de marxismo-leninismo, também foram eliminadas disciplinas como Física, Química e ligação Escola-Comunidade (Niquice, 2005).

A partir das análises dos três cursos (6^a+1, 6^a+3 e 7^a+3anos), Niquice considera as estruturas curriculares marcadas por um forte conteudismo teórico, estrutura rígida, o caráter prescritivo dos programas e das disciplinas curriculares. Sendo que o processo de ensino-aprendizagem era essencialmente por meio de transmissão e acumulação de conhecimentos teóricos, que forneceria as bases para o desempenho profissional. A prática (práticas pedagógicas e estágios) é relegada ao plano secundário. Segundo o autor,

o currículo de formação de professores em Moçambique no período pós-independência, assenta-se em dois enfoques principais: 1) de transmissão dos conhecimentos, dos preceitos, das regras que asseguram a eficiência e eficácia na altura realização da prática pedagógica; 2) de treinamento das habilidades, através das práticas pedagógicas e do estágio posteriores à fase de transmissão (Niquice, 2005, p. 52).

Esta perspectiva é corroborada por Golias (1993), ao afirmar que os cursos de formação de professores, desde a independência até 1992, visaram responder às urgências quantitativas impostas pela mera vontade política de massificar o ensino e tais cursos de duração diversa não provocaram, na realidade mudanças profundas de atitudes, não ensinaram os professores como sair da teoria à prática.

Assim, ao primarem pela mera transmissão de conteúdo, ou somente se preocuparem com o que ensinar, os currículos negligenciavam o desenvolvimento de habilidades essenciais do aluno, como pensamento crítico, resolução de problemas,

a partir da prática e de uma relação de aprendizagem mais comunicativa. Nesse sentido, concordamos como Golias (1993, p.75) quando diz que “a relevância da grande parte do currículo de ensino básico é questionável enquanto preparação para a vida, pois, a concentração de energias ainda continua a volta do que ensinar e não do aluno”. Nessa direção Niquice (2011, p. 268) defende que

para entender o que se fez e faz no domínio de formação de professores tudo depende do campo paradigmático e campo político. No campo paradigmático, o processo de formação depende da visão dos intervenientes, sobretudo dos decisores, dos valores universais; no campo político, é preciso ter em conta a influência da política do regime (político) vigente.

Na perspectiva do campo político esses cursos concentravam as suas energias na transformação de professores em “comissários políticos” (Niquice, 2005), com função disciplinadora, que governa a turma implantando uma ditadura, para impor o modelo ideal do “homem novo”, livre do jugo colonial, com visão marxista-leninista como advogava o discurso de ordem do então governo.

O modelo de 7^a +2+1 (1999 a 2003), segundo Mugime (2019), acrescentou a ideia de uma formação orientada para uma maior profissionalização, advindo daí o estágio de 1 ano. Porém, a sua implementação foi fracassada de devido as dificuldades na logística para acompanhamento dos docentes aos estágios dos formandos.

O modelo 10^a+2 (1998 a 2007), segundo Mahalambe (2011), era basicamente pedagógico constituído por metodologias específicas do ensino primário e disciplinas das ciências da educação. Segundo Mugime *et al* (2019), o Plano curricular do Instituto do Magistério Primário (1998) apontou uma formação inicial sustentada em bases conceituais e metodológicas para o exercício da profissão, o desenvolvimento de uma formação cultural geral que permitisse ao professor assumir-se como agente educativo, a aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos que fundamentassem e concretizassem a ação educativa, fornecendo também uma base sólida do conteúdo das áreas disciplinares do Ensino Básico.

O modelo 10^a +1+1 (1999 a 2004) funcionou como variante do modelo 10^a+2 e surgiu da necessidade de se formar mais professores primários, em curto espaço de tempo, mas não perdendo de vista a qualidade que os mesmos deviam ter. Esse modelo apresentava um plano de estudos com um ano de aulas presenciais e outro de estágio numa escola primária. Como pontos fortes desse modelo vale realçar a

duração do curso e do estágio (um ano) e o acompanhamento desta última atividade pelos formadores e professores metodólogos Mahalambe (2011). As dificuldades enfrentadas pelo modelo de 7ª + 2 + 1 repetiram-se neste modelo e levaram ao seu abandono.

O modelo de 10ª+1 (2007 a 2021) foi adotado como único ao nível nacional por todas as instituições (Institutos de Formação de Professores - IFPs e Escolas de Professores do futuro - EPFs-ADPP), como forma de introduzir a coerência nacional na formação de professores para o ensino primário. Para Mahalambe (2011), este modelo 10ª +1 visava alcançar dois objetivos principais: (i) estancar a contratação de professores sem formação psicopedagógica num período de considerável de expansão do Ensino Primário, (ii) manter o crescimento da massa salarial em níveis comportáveis. “Ciente de que o curso de 10ª classe mais 1 ano não proporciona ao professor uma formação sólida para assegurar um ensino de qualidade, o Ministério de Educação (MINED) introduziu, em 2012, em testagem, o currículo de formação de professores de 10ª classe mais 3 anos” (MINED, 2017, p. 48). Tais currículos vigoraram simultaneamente, tinham o mesmo perfil de saída, habilitava os professores para leccionar o ensino primário completo (de 1ª classe a 7ª classe) a luz da lei nº6/1992 do SNE.

De acordo com o Plano Curricular de Formação de Professores - PCFP (2011), no modelo de formação de professores primários com nível de entrada de 10ª classe, a estrutura curricular integra quatro áreas curriculares: Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Atividades Práticas e Tecnológicas (APT) e Didática e Ciências da Educação (DCE). Portanto, uma estrutura relacionada com a do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB-2003) e as matérias de ensino estavam organizadas em módulos. Explica-se que as classes na designação dos cursos se referem à classe exigida para entrada no curso de formação de professores primários e os anos adicionados (ex+1ano) correspondem ao tempo de duração da formação.

Com base no quadro 1, as classes de entrada, tempo de duração, grau a ser atingido após a formação e as designações na carreira pública após a formação, o docente DN4 lecionava de 1ª a 7ª classe (na vigência das Leis nº4 de 1984 e nº 6 de 1992 do SNE), formação de base 10ª classe+ 1, 1+1ano, o nível/grau de escolaridade atingido é básico. Ou seja, o docente DN4 leciona de 1ª a 7ª classe (na vigência das mesmas leis), a formação de base 10ª classe+ 3 + 2anos, o nível/grau de escolaridade

obtido é médio. O docente DN3 leciona de 1ª a 6ª classe (na vigência das Leis nº 6 de 1992 e 18 de 2018 do SNE) e a formação de base 12ª classe +3 anos, o nível/grau de escolaridade alcançado é médio. Ou seja, docente DN3 lecciona de 1ª a 6ª classe (na vigência das mesmas leis). No entanto, os modelos de cursos cuja frequência na formação garantiu a progressão de nível de escolaridade em relação à classe da base ou entrada formam, 6ª + 3anos e 7ª classe + 2 + 3anos e 10ª classe + 2, + 3anos, os restantes, depois da formação, mantêm o nível de escolaridade⁴ que é equivalente à classe de entrada na formação.

Os vários de modelos de cursos de formação de professores para ensino primário implementados desde a independência de Moçambique apresentam como denominador comum a orientação para desenvolvimento de competências técnicas, como atesta Mugime (2019). Portanto, esses diversos modelos, na sua maioria, foram implementados e substituídos sem estudos de viabilidade. Conforme Niquice (2011, p. 267) “algumas vezes, o modelo escolhido não se tem traduzido em esforços correspondentes, outras vezes o modelo não tem nenhuma relação com o contexto em que se realiza a formação, ou não tem sido em correspondência com as finalidades educativas”, pelo menos aquilo que tem sido o discurso político.

O MINED (2017) afirma que diversos modelos foram assumidos como transitórios, pois foram adotados numa situação de emergência, para dar resposta ao Plano de Educação que preconiza uma “Educação de Qualidade para Todos”, uma vez que permitem rápida expansão da rede escolar e, conseqüente, aumento de efetivos, aliadas às limitações financeiras, em grande medida, não estiveram à altura de responder as necessidades e exigências do ensino primário. Concordando com Niquice (2011), a inconsistência nas escolhas dos modelos pode estar atrelada ao fato de Moçambique ser um país cujo orçamento desde a independência nacional dependeu de doadores externos, portanto, o seu discurso político educacional é deveras influenciado por tendências internacionais. A mesma perspectiva defende Mugime *et al* (2019) quando diz que o discurso da política é integrado e concretizado nos currículos de formação de professores, com uma tendência de acomodar aquilo

⁴ De acordo com as Leis Nº 04/83 e Nº 06/92 do SNE, 6ª e 7ª classe corresponde ao segundo grau do ensino primário (nível elementar) do subsistema de Educação Geral, 8ª, 9ª e 10ª classe, corresponde as classes do primeiro ciclo do ensino secundário (nível básico) e 11ª e 12ª correspondem as classes do 2º ciclo do ensino secundário (nível médio), do mesmo subsistema.

que as agendas internacionais sobre educação almejam, sem ter em conta as realidades locais.

Por isso, refletir sobre os modelos de cursos de formação de professores primários se constitui uma imperiosa e permanente necessidade dos pesquisadores, gestores e decisores educacionais. Como diz Niquice (2005, p. 67), a busca de modelos novos é sempre de quem sente o funcionamento defeituoso de certas práticas, de certas maneiras de resolver os problemas profissionais. Então, os profissionais, de uma determinada área social, procuram desenvolver novos projetos que permitem reconstruir os valores e assegurar a qualidade de trabalho realizado. Em síntese, o desenho, a implementação e a gestão dos currículos de formação inicial de professores, assim como a gestão da maioria das instituições de formação, são politicamente de incumbência do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique desde a independência até os dias hoje. O ministério coordena também, portanto, a estrutura da formação inicial de professores do ensino primário, sendo o desenhador e implementador dos modelos de formação já existentes. Por conseguinte, o contingente de professores vinculados ao quadro do magistério público é o majoritário no país.

Em 2022, o MINEDH implementou o novo e vigente modelo de curso de formação de professores para ensino primário, denominado “12ªclasse+3anos”, que compreende dois subsistemas: o ensino primário e a educação de adultos, cuja finalidade é dotar os profissionais de saberes e capacidade de lidar com alunos de todas as idades, diferenças e incluindo aqueles com necessidades educativas especiais. A semelhança dos anteriores modelos, segundo MINEDH (2019), o modelo privilegia a preocupação com competências técnicas, imbuindo-se de enfoque nas práticas pedagógicas, como veremos a seguir.

3.3 Formação inicial de professores no modelo 12ªclasse + 3anos

O modelo 12ª+3 anos, atualmente em vigor, constitui objeto da nossa reflexão a partir do questionamento do lugar das humanidades na formação inicial de professores. No entanto, teve início apenas em agosto de 2019 de forma piloto e, em 2022, das 38 instituições públicas que ministram a formação de professores de ensino primário ao nível nacional, 34 passaram a formar professores orientadas somente pelo novo modelo (MINEDH, 2023), incluindo 26 Institutos de Formação de Professores

(IFPs) vinculados ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e 8 Escolas de Formação de Professores do Futuro (EPFs) da instituição filantrópica Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP).

Porém, as 4 instituições restantes estavam (até 2024) a ministrar o curso de professores para ensino primário 12^a+1ano, sendo 3 EPFs e 1 IFP. Atualmente, pelos modelos de cursos de formação, estas instituições se constituíram em espaços de treinamento profissional na docência, como está descrito no plano curricular, sendo que a formação não agrega graus ou níveis acadêmicos, apenas certificação da especialização em professorado para ensino primário.

O modelo 12^a+3 anos, segundo INDE e MINEDH (2019), resulta da avaliação dos cursos vigentes, como o modelo 10^a+1 ano nos IFPs e o modelo 10^a+3 anos nas EPFs da ADPP, que apresentavam fragilidades pedagógicas e de sustentabilidade financeira. Isso levou à elaboração do novo modelo curricular para a formação de professores do ensino primário, elevando o nível de escolaridade base para 12^a classe (nível médio) para a admissão ao curso. Portanto, o curso de modelo 12+3 anos apresenta uma organização de disciplinas distribuídas por semestres, incluindo os estágios, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 - Organização do plano de estudo do curso de formação (12^aclasse +3anos)

Disciplinas	
1ºano	
1º Semestre (18 semanas)	2º Semestre (18 semanas)
Língua Portuguesa I (DG)	Língua Portuguesa I (DG)
Matemática I (DG)	Didática de Matemática I(DN)
Ciências Naturais I (DG)	Ciências Naturais II(DN)
Ciências Sociais I (DG)	Ciências Sociais II (DN)
Língua moçambicana (DG)	Estrutura de Línguas moçambicanas (DG)
Pedagogia (DN)	Psicologia de Aprendizagem (DN)
Introdução as TICs (DG)	Educação para Cidadania (DG)
Métodos de estudo (DG)	Didática Educação Física (DN)
2ºano	
1º Semestre (18 semanas)	2º Semestre (18 semanas)
Didática de Primeira Língua	Didáctica da Língua Segunda I(DN)
Matemática II (DG)	Didáctica da Matemática II (DN)
Práticas Laboratoriais (DN)	Didáctica das Ciências Naturais I(DN)
Didáctica das C. Sociais I(DN)	Didáctica das Ciências Sociais II(DN)
Literatura Oral em Língua Moçambicana (DG)	Língua de Sinais de Moçambique (DG)
Necessidades Educativas Especiais (DG)	Didáctica de Educação Musical(DN)
Andragogia (DN)	Práticas Pedagógicas II
Educação Física (DG)	
Práticas Pedagógicas I(DN)	
3ºano	
1º Semestre (18 semanas)	2º Semestre (18 semanas)
Didáctica da L2 (Portuguesa) II	
Didáctica da Ed. Visual e Ofícios (DN)	

Resolução de Problemas Matemáticos	Estágio pré-profissional
Didáctica das Ciências Naturais II (DN)	
Literatura Infanto-Juvenil em Língua Portuguesa (DG)	
Sistema Braille (DG)	
Organização e Gestão Escolar (DG)	
Práticas Pedagógicas III	
Horas de contacto	2.700
Horas de estudo	1.350
Práticas Pedagógicas	216 (2 horas/semanais)
Total	4.266
Estágio pré-profissional: 13 semanas	
Actividades co-curriculares (Produção, desporto e cultura)	

Fonte: MINEDH (2020).

De acordo com o INDE e MINEDH (2019), as disciplinas gerais (DG) para o aprofundamento dos conteúdos do Ensino Primário e as disciplinas nucleares (DN) estão orientadas para o desenvolvimento de competências profissionais, considerando os saberes teóricos e práticos relevantes para atuação no ensino primário, ou seja, para desenvolver competências na área de ensino, levando o formando a mobilizar saberes e recursos de organização e resolução de problemas relacionados com o Ensino Primário.

O plano curricular do curso de professores do ensino primário e educação de adultos tem como objetivo a formação de “profissionais competentes, científica e pedagogicamente, comprometidos com a promoção e o desenvolvimento integrado das capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos nas mais diversas situações” (INDE; MINEDH, 2019 p. 6). Entretanto, compulsado o plano, compreende-se que esse processo de formação se cinge no treinamento de aplicação didática dos conteúdos das disciplinas das 1ª classe a 6ª classe. Esta perspectiva de formação fica evidente quando o INDE e o MINEDH (2019, p. 6) afirmam que tal plano se “assenta na profissionalização como a pedra angular de todo o processo, em torno do qual o desenvolvimento de competências no domínio pessoal e social, de conhecimentos científicos e de habilidades inerentes à profissão, são construídos”. Embora o INDE e MINEDH (2019, p. 10) defenda que

o novo paradigma de formação de professores [...] constitui-se como a base da formação do professor profissional e tem como competências essenciais o saber analisar, saber refletir, saber decidir e saber justificar, ou seja, a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente.

A formação dos professores do ensino primário no modelo 12^aclasse +3anos a partir do seu programa curricular (aperfeiçoamento dos conteúdos a serem lecionados nas disciplinas das classes do ensino primário) tem o espaço das humanidades limitado, o que condiciona a conscientização dos sujeitos (formadores e formandos), a partir do cultivo da cultura de reflexão crítica, através do diálogo mútuo, a partir das suas realidades, buscando problematizar as suas vivências. Trata-se de uma visão de modelo curricular que se constitui de certo modo, num processo unilateral, em que a única voz audível é do programa centralmente definido, que instala evidentemente um processo de coisificação dos seus sujeitos principais (formador e formando), estreitando as suas capacidades de participarem autenticamente com suas subjetividades, apresentando e criando seus próprios mundos.

Portanto, o curso/modelo 12^a+3anos concorre para negligenciamento de oportunidades para abertura crítica de diversos horizontes da vida, ou seja, de desenvolvimento de capacidades mais amplas, como pensamento crítico, cidadania democrática, participação ativa na resolução de problemas concretos da escola e sociedade em geral. Deveschi (2023, p.420) assevera que “enfoque das competências tem como base uma concepção empobrecida de educação que instrumentaliza a formação de professores, ao retirar da pauta a formação humana”, pois, distancia-se da pertinência de uma formação integral, que inclui o desenvolvimento cultural, social e ético. Desse modo, educação distancia-se da ideia normativa clássica de formação (*Bildung*), focando cada vez mais nas exigências profissionalizantes postas pelo mercado de trabalho, de orientação econômica, nitidamente neoliberal (Dalbosco, 2023). A visão neoliberal respalda-se no discurso de formação por competência (saber-fazer), mas como alternativa para massificação de formação menos crítica e reflexiva, e mais paliativa. Como defendem Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), a formação por competência se constitui em uma formação para a submissão, de modo que o capital exerça maior controle sobre o emprego e sobre a ação da força de trabalho. No entanto, não se trata de descurar o valor das competências em si (nem das competências a serem alcançadas na formação inicial do professor, nem das competências da escola básica) Deveschi (2023), mas aclarar a insuficiência diante de outras competências (capacidades) que precisam ser desenvolvidas.

Assim, observamos que a formação atual baseada no modelo 12^aclasse +3anos, ao ter um currículo baseado somente em disciplinas que aprofundam o estudo de conteúdos do ensino primário (as DG) e focam na especialização técnica

(as DN), descompromete-se em responder cabalmente aos objetivos do subsistema de educação e formação de professores, que apregoam os deveres de

assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto; b) conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica; c) proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante (Moçambique, 2018, Artigo 16).

Assim vale concordar com Devechi e Rincon (2023) que os estudos em fundamentos da educação necessários a formação mais reflexiva, crítica e ampliada (comprometida com a democracia, a cidadania, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade), responsável pela compreensão do *porquê fazer*, neste plano é quase inexistente. O que permite questionar ao plano da 12^a classe+3anos, sobre sua capacidade como preparação inicial de estimular atitude reflexiva, crítica e atuante na realidade social por meio de uma formação que não privilegia o estudo das humanidades. Segundo Goergen (2019, p. 19), as humanidades constituem um

espaço essencial não só para familiarizá-los com discussões fundamentais que movem a cultura e a sociedade (por exemplo, a relação entre técnica, cultura, autonomia e ética), mas também para ampliar o horizonte reflexivo e a aprendizagem da arte de pensar e de refletir criticamente sobre temas que afetam o ser humano, a sociedade ou mesmo a humanidade no presente e no futuro.

A formação inicial de professores deve respaldar-se também de áreas que suscitem questionamentos e interpretação dos sentidos. Segundo Nussbaum (2015), que as humanidades (estudo da história, filosofia, psicologias, antropologia, sociologia, artes e literatura) têm uma grande importância na elaboração de respostas aos diferentes e contemporâneos problemas que as sociedades enfrentam, pois são essenciais para o reconhecimento do diverso conjunto da sociedade, por meio de uma lente crítica, realista e humanizada.

Assim, se a intencionalidade do SNE, no que concerne ao tipo de atuação pedagógica junto ao ensino primário, é a de formar professores que pensem de forma crítica e reflexiva sua realidade pedagógica, capazes de compreender a realidade nas quais os estudantes e a sociedade estão inseridos, falta dar uma maior atenção ao aspecto humanista no curso. É preciso garantir o espaço das humanidades no plano de curricular, não como verniz para obnubilar as agressivas estratégias da

mercadorização, mas como auxílio para construção de um processo formativo de cidadãos conscientes e com responsabilidade ética, já que é disso que os professores precisam para promover mudanças sistemáticas, protagonizando ambientes que fomentem a transformação social, o espírito democrático e o respeito à dignidade humana.

Enfim, a formação de professores para o ensino primário, desde o período colonial até os dias atuais em Moçambique, quando analisada a partir dos cursos encabeçados pelo Ministério da Educação, caracteriza-se por alguns elementos comuns: uma formação básica, meramente técnica e instrumentalizada, limitada ao treinamento de apropriação do conteúdo das disciplinas a serem ministradas nas classes do ensino primário. No período colonial, entendia-se que para ensinar os moçambicanos (indígenas) bastava uma formação básica dos professores, pois o objetivo era garantir o mínimo de instrução para que pudessem ler e escrever e estarem imbuídos da cultura de obediência ao poder hegemônico da época. Por outro lado, em Moçambique independente, devido às vicissitudes enfrentadas com o processo de transição da administração colonial para o governo moçambicano e com o período de consolidação da formação de professores para o Sistema Nacional de Educação (SNE) (1977-1991), houve restrições orçamentárias resultantes da instabilidade social e econômica causada pela guerra civil. Isso fez com que o investimento na educação e formação de professores também fosse restrito, levando à concepção de modelos limitados da época.

A partir do período de reforma do SNE e de reconstrução da rede escolar (a partir de 1992), caracterizado por um período de estabilidade social e crescimento econômico, houve uma retomada do investimento nacional e internacional na educação em todos os subsistemas. Entretanto, até hoje, a concepção de construção de modelos de formação de professores para o ensino primário continua com uma orientação aligeirada, ou seja, uma formação básica e técnica. Sem desconsiderar os argumentos em defesa dos modelos de formação existentes, é importante questionar profundamente o alcance desses modelos em relação à formação cultural e ao estatuto do professor para o ensino primário, diante da exigente e complexa sociedade hodierna em que vivemos. Como sinaliza Langa (2022, p. 78),

no processo de formação de professores, há que se ter um senso profundo de responsabilidade pelo fato de que serão esses profissionais do futuro aos quais novas gerações terão diálogo sobre o passado, o presente e o futuro

da humanidade no que concerne à cultura de conhecimentos acumulados e por desvendar. Assim, a formação requer um requinte de procedimentos com margens minúsculos e reduzidos na assertividade sobre os reais saberes docentes para uma prática profissional efetiva.

Para tanto, vale questionar: até que ponto a formação atual de professores para o ensino primário em Moçambique tem garantido uma visão de mundo reflexiva, crítica e axiológica, capaz de orientar as gerações mais novas em um mundo complexo, com diversos desafios sociais, culturais, econômicos, ecológicos e tecnológicos? Ao defender a necessidade de uma educação básica de qualidade enquanto promove cursos de padrões meramente tecnicistas ou instrumentalistas para a formação inicial de professores para ensino primário, o governo de Moçambique não estaria caminhando no sentido contrário ao da “educação de qualidade”? Pois como assevera Nussbaum (2014, p. 75) que

é durante os anos decisivos ao longo dos quais as crianças e os jovens estudantes frequentam o ensino básico e secundário que lhes vão sendo inculcados os hábitos de pensamento que os acompanharão até ao fim da vida. Poderão aprender a fazer perguntas ou não; a não questionar tudo aquilo que lhes é dito ou a levar a cabo uma investigação pessoal mais profunda; a imaginar a situação em que se encontram as pessoas que não são iguais a eles ou a considerar que tais pessoas representam uma ameaça para o sucesso dos seus projetos pessoais; a encararem-se a si próprios como fazendo parte de um grupo homogêneo ou a verem-se como membros que pertencem a uma nação; a imaginar que o mundo pertence a muitas pessoas e grupos e que, nesse mundo, todos eles merecem respeito e compreensão.

A educação básica nos sistemas de educação se configura como o espaço-tempo crucial para o enraizamento de capacidade do senso crítico, imaginativo e criativo nas gerações mais novas, de modo a iniciarem ainda na tenra idade o cultivo do cuidado de si mesmo e do mundo, como resultado do processo educativo formativo e amplo da formação do professor. Como defende Lourenço (2024, p. 16),

faz-se necessário superar a formação precarizada de Moçambique, cuja classe mínima de ingresso é a 10ª e 12ª classes processada em um ou dois e três anos, respectivamente. Parece ingenuidade ignorar a complexidade dos elementos e pensar que uma formação curta e orientada fora das instituições do ensino superior é suficiente para enfrentar os desafios educacionais do país.

Assim, diante aos desideratos da Lei nº18/2018 do SNE, defendemos que a formação inicial para atuação no ensino primário em Moçambique experimente a sua saída das “rotas alternativas” de formação (Zeichner, 2013), fazendo uma guinada

efetiva para “rota principal”. Ou seja, a formação deve ser realizada nos parâmetros dos cursos de licenciatura ou graduação, no âmbito da universidade, assim como as experiências que já existiram e existem na extinta Universidade Pedagógica de Moçambique (em todas suas delegações provinciais ao nível nacional) e nas novas universidades regionais.

Portanto, o atual curso de *12+3 anos* “equivaleria a um curso de licenciatura em termos de tempo de formação” (Langa, 2022, p. 74). Foi no intuito de tempo de formação, que Relatório de Avaliação Externa ao Modelo de Formação de Professores 10^a+3, produzido pela CEMOQE-Moçambique (2015, p. 71) sugere de forma equivocada, que ao

formalizar a 12^a classe como nível de entrada, e à necessidade de conferir um grau de bacharelato aos graduados dos IFPs e educadores de adultos e assim, pouparem o esforço adicional de terem que se matricular na universidade pedagógica ou outras instituições do ensino superior à procura de grau académico de nível superior.

Consideramos essa sugestão equivocada por duas razões principais: primeiro, porque os IFPs não possuem os requisitos formais para serem reconhecidos como instituições de ensino superior; segundo, porque não se pode equiparar a estrutura curricular e a organização pedagógica dos cursos de formação inicial de professores (por exemplo, curso de ensino básico) na Universidade Pedagógica, com os dos IFPs. Enquanto esses últimos apresentam uma formação de carácter mais restrito, os cursos universitários possuem uma estrutura mais ampla, que integra ensino, pesquisa e extensão, oferecendo uma formação teórica e prática mais complexa e diversificada.

Tomamos nesse sentido a formação inicial universitária como uma alternativa real de imersão no campo mais ampliado sobre essa formação, compreendendo que os cursos superiores estão mais próximos da égide da tridimensionalidade estruturada no ensino, na pesquisa e na extensão, sobretudo, aqueles que são oferecidos nas universidades. Nessa direção, afirma Nóvoa (1995, p. 26) que “a carreira docente e profissão docente exige que a formação de todos os professores tenha um estatuto universitário”. Nóvoa (2023, p. 85) retoma a esta discussão e reafirma que “a formação de professores deve ser feita no espaço universitário, pois este é o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, direito etc.)”. Nesse entendimento, caberia as universidades engajadas garantirem construção de políticas coerentes de formação e desenvolvimento da profissão docente.

Dalbosco (2023, p. 45) “a universidade é o lugar no qual o ser humano pode desenvolver suas capacidades e, ao se enfrentar investigativamente com o saber e o ensino, alcançar o aperfeiçoamento espiritual, cada vez mais amplo e plural, fazendo, com isso, aflorar a própria humanidade que nele mesmo reside”. Como defende Martins (2002, p. 69) “a dignidade máxima do homem está não em ser um homem útil, mas em ser um homem formado”. Trata-se, portanto, de uma formação profissional articulada com desenvolvimento cultural, social e pessoal.

3.4 Experiência de Formação de professores para ensino primário nas instituições de Educação Superior em Moçambique

A história do ensino superior em Moçambique descreve-se em dois momentos, o primeiro, remonta ao período colonial, embora tenha sido marcada por um caráter profundamente objetificador e excludente em relação à maioria da população moçambicana. Segundo Taimo (2010), tal postura manifesta-se de forma explícita nas declarações de altos dirigentes da Igreja Católica portuguesa, quando afirmavam que “não era necessária a existência de ensino superior nas colónias, uma vez que a missão da Igreja, assim como a do Estado colonial, não consistia em “formar doutores”, mas apenas em ensinar a ler e a contar”, de modo a garantir uma instrução mínima suficiente para servir ao regime colonial. Ainda assim, por meio do Decreto-Lei n.º 44.530, de 21 de agosto de 1962, foi criado Estudos Gerais Universitários, denominação da instituição, na então cidade de Lourenço Marques, atual Maputo. Inicialmente, a instituição destinava-se a ministrar apenas os dois primeiros anos do ensino superior, devendo os estudantes concluir a sua formação em Portugal, a metrópole. Em 1968, a instituição foi elevada à categoria de universidade, passando a denominar-se Universidade de Lourenço Marques. À semelhança do que ocorria nos níveis primário e secundário, o sistema universitário colonial privilegiava os filhos dos colonos e os nativos assimilados. Tal orientação correspondia ao próprio propósito da sua criação, que visava reforçar a ideologia da presença colonial, conforme atesta o Decreto-Lei n.º 44.530, de 21 de agosto de 1962.

ao ser tomada esta decisão não deixou de estar presente a complexa problemática do ensino nos territórios em via de desenvolvimento, onde logo avultam as questões relacionadas com a ocupação escolar de base, pilar fundamental do portuguêsismo dos povos. Não é por isso de estranhar que se tenha providenciado no sentido de intensificar essa ocupação, diligenciando conseguir um aumento de agentes do ensino pela instalação das escolas apropriadas de formação e que, ao mesmo tempo, correspondendo e antecipando a curva da escolaridade, se procure aumentar o equipamento das províncias em estabelecimentos de ensino liceal e técnico.

O decreto expressa evidentemente que a educação, para o regime colonial, não era um direito de cidadania ou um instrumento de emancipação do povo moçambicano, mas um instrumento de dominação e nacionalização forçada, pois não objetiva o respeito pela dignidade humana ou formação integral do moçambicano.

Portanto, o segundo momento inicia 1975, ano da declamação da independência nacional, de 1975 a 1990 o país contava apenas com três universidades, nomeadamente a Universidade Eduardo Mondlane –UEM, a Universidade Pedagógica – UP (criada em 1985) e o Instituto Superior de Relações Internacionais -ISRI (criada em 1986). Noa (2011) aponta que o fim do regime de partido único de orientação socialista em Moçambique ocorreu com a Constituição da República de 1990, que instituiu o regime multipartidário. Esse marco também sinalizou o fim da guerra civil entre a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) e a Resistência Nacional de Moçambique (Renamo), bem como o término do regime marxista-leninista liderado pela Frelimo, cujos efeitos se estendem até os dias atuais. Ademais este período é marcado sobremaneira pela adoção de Moçambique à economia do mercado. Em 1993, o parlamento Moçambicana aprova a primeira lei do ensino superior, a Lei 1/93 de 24 de junho, que permitia a criação de instituições de ensino superior privadas.

O processo evolutivo da normação do funcionamento do ensino superior até os dias de hoje circunscreve-se sobre os seguintes quadros legais - Lei nº1/93 de 24 de junho, revogada pela Lei nº 5/2003, de 21 de janeiro, revogada pela Lei, revogada pela a Lei nº 27/ 2009, de 29 de setembro, revogada pela Lei nº 1/2023 de março, esta última, atualmente em vigor. Portanto, o ensino superior constitui um dos subsistemas de ensino do Sistema Nacional de Educação –SNE em Moçambique, lei do SNE nº 18/2018.

A primeira experiência de formação inicial ao nível superior de professores e profissionais para atuarem nas instituições do ensino básico ocorreu na Universidade

Pedagógica, com a introdução do curso de Licenciatura em Ensino Básico no ano de 2004. Se configura, portanto, uma experiência digna de registro para a história da formação inicial de professores para ensino básico, como nos debruçaremos mais adiante.

O SNE da lei 18/2018 compreende a necessidade e impacto processo educativo nos primários anos de escolaridade para vida do cidadão, sendo a fase em que se forja o sujeito, cidadão, no sentido de orientação para formação integral. Segundo Ramos (2014), o sentido do conceito integração expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. No entanto, a formação de professor que aglutine essas dimensões exige tempo e rigorosidade sistemática, não se podendo se materializar num processo acelerado, meramente instrumentalista e tecnicista.

A Universidade Pedagógica (UP) foi criada no ano de 1985, designada por Instituto Superior Pedagógico (ISP). Com o decreto n°13/1995 de 25 de abril, passou a ser designada por Universidade Pedagógica. A partir de 1986, o ISP passou a formar professores com nível de licenciatura. Mais tarde, com a criação da Universidade Pedagógica (UP), um dos principais objetivos foi justamente impulsionar a formação de professores com melhor qualificação. A universidade Pedagógica enquanto instituição de educação superior tem como visão tornar-se um centro de excelência na área da educação e formação de professores e de técnicos de outras áreas. Sua missão é formar em nível superior, professores para todo o ensino (infantil primário, secundário, especial, técnico, profissional e superior) e técnicos para as áreas educacional e outras áreas afins (cultural, social, económica, desportiva, entre outras) UP (2014). Com sede (ou reitoria) na cidade de Maputo, até 2019, a instituição tinha abrangência nacional, operando por meio de 11 delegações provinciais, cujos cursos eram orientados pelas mesmas diretrizes curriculares.

O curso de Licenciatura em Ensino Básico era um curso administrado pela Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, cujo objetivo principal era a formação de professores e técnicos para Ensino Básico – EB. A Universidade Pedagógica pretendia com esse curso contribuir para afirmação do Ensino Básico como uma área de especialização, UP (2014). Como instituição pública, parceira estratégica do MINEDH, concebe o curso de formação de professores e profissionais

em Ensino Básico como uma estratégia para melhoria da qualidade de ensino primário em Moçambique.

Compreendendo que o curso de Ensino Básico já tinha cumprido a sua missão, que era o de orientar a UP para Educação Básica, a faculdade de ciências de educação e psicologia, viu-se na necessidade de dar um salto qualitativo através da revisão curricular em 2014, criando habilitação para diversas áreas e fortalecendo o perfil profissional do curso. Neste contexto, o curso de ensino básico passou a ter como habilitação (*minor*) em Supervisão e Inspeção pedagógica da escola básico e Metodologias de ensino primário. O curso tem a duração de 4 anos (8 semestres), correspondentes a 240 créditos (cada 1 credito corresponde a 25 horas do total da disciplina), distribuídos em 180 Créditos para o major e 60 Créditos para o *minor*⁵. Sendo que para completar os créditos deve fazer um *minor* à sua escolha. São objetivos do curso:

- Formar professores, formadores, técnicos de Educação para o ensino básico, desenvolvendo competências psicopedagógicas, didático-metodológicas e técnico-científicas relevantes para o ensino básico e transversais a todas as áreas do ensino básico.
- Assegurar uma formação especializada nas áreas de aprendizagem, conhecimento e competência do Ensino Básico, isto é, nas áreas de comunicação e ciências sociais, Matemática e Ciências Naturais e Atividades Práticas e Tecnológicas, formando um professor capaz de leccionar em, pelo menos, duas áreas de ensino básico.
- Assegurar uma formação adicional em áreas afins, tais como, empreendedorismo, desenvolvimento social e comunitário, saúde pública, TIC,s, bilinguismo e jornalismo escolar, de modo a enriquecer a competência didático-metodológica do professor com uma competência social e interventiva, fazendo com que o professor tenha também uma participação ativa fora do contexto da sala de aulas, contribuindo para o desenvolvimento social e comunitário.

⁵ *Major* constitui a área de estudo principal, a base fundamental do curso e *minor* uma área de estudo secundária, porém, cuja base seja o *major*.

- Transmitir valores e princípios democráticos tais como, o espírito patriótico, solidariedade social, paz, tolerância, responsabilidade social, respeito pelos outros, pelo bem comum e Direitos Humanos.

Na sequência apresentamos o quadro da matriz curricular do curso de licenciatura em ensino básico, com os respectivos componentes da formação.

Quadro 3 - Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Ensino Básico com *minor* em supervisão e inspeção escolar

Ano	Componentes de Formação		
	Formação Geral	Formação Específica	Formação Prática
1º	Métodos de Estudo e Investigação Científica	Fundamentos de Pedagogia	Prática Pedagógica Geral
	Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa	História de Educação	
	Tema Transversal: Educação Ambiental	Psicologia Geral	
		Ciências Naturais	
		Matemática Básica	
		Didáctica Geral	
		Pedagogia do Ensino Básico	
		Educação e Inovação Tecnológica	
		Teoria da Educação	
Créditos	10	47	3
2º	Inglês	Didáctica da Express. Musical e Dramática	Prática Pedagógica do Ensino Básico I
	Antropologia Cultural de Moçambique	Didáctica de Ciências Naturais	
	Tema Transversal: Empreendedorismo e Visão de Negócios	Didáctica de Matemática Básica I	
		Língua portuguesa	
		Psicologia da Aprendizagem	
		Introdução aos Estudos Linguísticos	
		Educação Comparada	
		Didáctica de Língua Portuguesa	
		Necessidades Educativas Especiais	
Cred	9	47	4
3º	Sociologia de Educação	Didáctica de Ciências Sociais	Prática Pedagógica do 3º Ensino Básico II
	Tema: Ética e Deontologia Profissional	Didáctica de Expressão Plástica	
		Didáctica de Matemática Básica II	
		Prática Pedagógica do Ensino Básico II	
		Didáctica de Língua Bantu	

		Desenvolvimento Curricular da Escola Básica	
		Supervisão e Inspeção Educacional da escola Básica	
		Saúde e Higiene Escolar	
		Gestão de Projectos Educativos da Escola Básica	
		Gestão de Recursos Humanos	
		Organização e Gestão da Escola Básica	
Cred	5	51	4
4°	Tema Transversal: Educação para a Igualdade de Género	Didáctica de Expressão Físico Motor	Estágio Pedagógico Ensino Básico
	Filosofia de Educação		
		Informática	Estágio em Supervisão e Inspeção da Escola Básica (Minor)
		Teoria e Prática de formação de Professores	
		Trabalho de Culminação de Curso	
		Aprovisionamento da Educação	
		Planificação Educacional da Escola Básica	
		Ética e Deontologia Profissional do professor	
		Monitoria e Avaliação Educacional	
		Políticas Públicas em Educação	
Créditos	5	44	11

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com os pressupostos para o perfil dos graduados/egresso do curso, o presente plano currículo assenta no princípio de profissionalização na base de uma formação, com maior espaço para área específica, marcada por estágios e práticas pedagógicas em ambientes escolares, com intuito de desenvolvimento de competências profissionais do futuro professor as quais implicam o saber, o saber fazer e o saber ser, UP (2014). Apesar do viés profissionalizante, o plano apresenta uma carga horária maior para as disciplinas de humanidades quando comparadas com a formação de nível médio, embora, a nosso ver, ainda insuficiente para a formação docente. O plano ainda apresenta a interdimensionalidade, ensino, pesquisa

e extensão, sustentada na indissociabilidade da teoria e a pratica, oferecendo uma formação mais ampliada.

Este plano curricular continua em vigência até aos nossos dias. Além disso, de acordo com Langa (2023, p. 301), comparando ao praticado oficialmente pelo governo (modelo 12^a+3),

a diferença desse modelo de formação inicial com a licenciatura é de cerca de mil e novecentas e trinta e duas (1.932) horas, o equivalente a dezesseis (16) semanas letivas, ou seja, com mais um semestre o curso médio de formação inicial de professores pode equivaler a uma licenciatura em termos de tempo de formação.

Portanto, defender essa formação em nível de licenciatura/graduação como uma alternativa mais integral para a formação inicial, implica permitir uma reestruturação conceitual, ainda predominantemente técnica, ampliando o espaço para a formação em humanidades, possível no espaço universitário. Como afirma Goergen (2010, p. 65),

a universidade ora ela assume um papel crítico-transformador, ora age em função do sistema. No primeiro caso, orienta suas atividades de pesquisa, ensino e extensão para a transformação social na perspectiva de uma sociedade economicamente mais justa, politicamente mais democrática e ecologicamente mais sustentável. No segundo, dimensiona suas atividades de acordo com as expectativas da sociedade tal como ela existe.

A formação universitária não se limita ao aperfeiçoamento de conhecimento especializado; ela também promove o desenvolvimento da capacidade crítica, da análise de informações e da resolução de problemas que afligem a sociedade atual, como a intolerância política, ideológica, racial, étnica e religiosa, por exemplo. Segundo Goergen (2010, p. 73), “a universidade precisa reconhecer seus alunos como sujeitos, torná-los conscientes e ensiná-los a lidar com o pensamento que tem por objetivo a verdade e não apenas treiná-los para operar eficazmente o conhecimento e a tecnologia”.

Outorgamos o projeto de uma formação mais ampla, como *locus* da formação inicial de professores para ensino primário, por constatar déficit no atual modelo de formação no que se refere à formação integral sustentada em humanidades. A noção ampliada de mundo significa muito mais do que o treinamento de determinadas competências que adestram educandos para o âmbito mecânico e repetitivo do saber-fazer, com promessa de emprego e renda ao preço da deformação cultural crescente, (Dalbosco, 2023). Contudo, conforme aponta Dalbosco (2021, p. 158),

acreditar que a educação profissional tecnicamente especializada, sem amparo da formação cultural mais ampla (*Bildung*), seria suficiente para dar conta dos problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada é recusar-se a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas da vida humana e social.

Concordando com o autor, acreditamos que apenas a formação técnica especializada, pode ser fatal para uma sociedade que se autoproclama, de acordo com sua Constituição da República, como “um Estado de Direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do Homem” (Moçambique, 2004). A fatalidade reside na impossibilidade dos cidadãos (futuros professores ao longo da sua formação não poderem se defrontar sistematicamente com questões essenciais, de liberdades, justiça social, paz, tolerância, diferença de raça, de gênero, de ideologias, necessárias na consolidação das sociedades que almejam serem democráticas. Como diz Dalbosco (2021, p. 173), “uma educação baseada só no conhecimento técnico e científico não capacita o ser humano para o cultivo de si e para a convivência solidária e democrática com o outro”. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a necessidade de um modelo de formação que vá além das respostas às racionalidades políticas e financeiras dos governos, um modelo que responda aos princípios gerais de construção de uma nação multicores, que reconheça a diferença como razão da unidade, enquanto sociedade. Conforme orientado pelo artigo 3 da SNE de Moçambique (2018), o foco deve ser a

organização e promoção do ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir ativamente na vida política, econômica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e as diferenças.

Não podemos pensar na preparação integral com modelo de formação baseada na aplicação reprodutiva dos conteúdos programáticos das disciplinas que vão lecionar no exercício do magistério. Para Nussbaum (2015), o modelo de educação voltado ao crescimento econômico, em que as exigências são as competências básicas, almeja obter “um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elites que visam o investimento externo e desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa”, em

que o raciocínio crítico é, então, desestimulado (Nussbaum, 2015, p.21). Se o currículo for pensado só como transmissão de informações ou organizado visando apenas à instrução técnica, então a formação profissional fica a meio caminho, ocorrendo formação pela metade. Como pontua a autora (2015), o fortalecimento global da democracia exige amparo das humanidades, alicerçadas em três dimensões, pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa, que necessitam constar nos currículos escolares.

Mas, a preparação integral, nos termos como se postula no Art.3 da Lei nº18 de 2018, requer antes do contato com os educandos um projeto mais ampliado, comprometido com a formação para a cidadania democrática, com o desenvolvimento da capacidade crítica, do pensamento questionador, da postura ética e do cuidado com o outro. Deveschi, Trevisan e Cenci (2022, p. 18) corroboram dizendo que “uma boa formação leva tempo, exige investimento, requer atitudes éticas, exige rigor, pressupõe condições adequadas de infraestruturas, corpo docente qualificado, boa biblioteca, boa interação”. Na mesma direção, mais uma vez, Nóvoa (2023) defende que não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas. Ou seja, elevar a formação inicial para o ensino primário à licenciatura/graduação constitui um objetivo alcançável, o que Nóvoa (2024) considera a segunda revolução da formação docente, e que exige necessariamente de uma “reimaginação sistemática”. O que para Nussbaum (2015), significa repensar o modelo de formação como uma ação que se configura em um exercício de bem comum, no qual a busca por um objetivo que depende de sonhadores: mentes educadas que possam raciocinar criticamente sobre as alternativas e imaginar um objetivo ambicioso - de preferência que inclua também na sua esfera a dignidade humana e o debate democrático para desenvolvimento da profissão docente.

3.4.1 Situação atual do curso de licenciatura ou graduação em Ensino Básico nas universidades moçambicanas

Em 2019, no contexto de reestruturação do Ensino Superior de modo a dotar as universidades públicas de mecanismos de administração e gestão mais eficientes, capazes de responder de forma adequada a dinâmica atual do país, o conselho de ministros, através decreto nº2/2019 de 13 de Fevereiro, determinou a extinção da

Universidade Pedagógica. E em seguida através do decreto nº5/2019 de 5 de Março, é criada a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). Com o advento da reestruturação e extinção da UP, os seus antigos polos (delegações) de representação ao nível nacional, foram constituídos em novos centros universitários autônomos. Na zona sul do país com a união dos polos de Gaza e Inhambane surgiu através do decreto nº6/2019, de 15 fevereiro, a Universidade Save (UniSave). Na zona Centro, com a união dos polos de Manica e Tete, através do decreto nº 4/2019, de 15 de fevereiro, surgiu a Universidade Púnguè (UniPúnguè), ainda na zona centro do país, através do decreto nº3/2019, de 14 de fevereiro, foi criada a Universidade Licungo (UniLicungo) com a união dos polos de Sofala e Zambezia. Por fim, com a união dos três polos da zona norte, Nampula, Niassa e Cabo Delgado, foi criada a Universidade Rovuma (UniRovuma) através do decreto nº7/2019, de 18 de fevereiro.

Após a reestruturação da Universidade Pedagógica e a concessão de autonomia às novas universidades, essas instituições continuaram a oferecer os cursos e currículos originários da antiga UP. No entanto, paralelamente, começou a emergir um movimento interno em cada universidade no sentido de desenvolver currículos próprios, distintos dos da Universidade Pedagógica, iniciando assim a construção de suas próprias diretrizes curriculares. Enquanto isso o curso de Ensino Básico, originário da UP, começa a ser banido dos editais de concurso de admissão aos cursos em todas as modalidades de ensino (presencial e a distância) dos anos subsequentes, como é caso da Universidade Púnguè e Universidade Licungo nos editais de 2021, 2022, 2023, 2024, e nas outras vai sendo oferecido alternadamente por modalidade, conforme o quadro 4 abaixo. Diante da descontinuidade e banimento, portanto, as questões que nos colocamos são: até que ponto a formação inicial de professores para ensino primário se constitui de vital importância? Quais são as razões do atual cenário do curso de licenciatura em ensino? A descontinuidade e banimento foram ou não acompanhados de estudos de viabilidade/necessidade?

Quadro 4 - Cursos de formação inicial de professores para ensino primário nas universidades

Ord	Universidades	Cursos	Modalidade	Ano
01	UP	Pedagogia	Presencial (Laboral e Pós-laboral) e EaD	2024
		Ensino Básico	Presencial (Laboral e Pós-laboral) e EaD	2023
		Ensino Básico	Presencial (Laboral e Pós-laboral) e EaD	2022
		Ensino Básico	Presencial (Laboral e Pós-laboral)	2021
	UP- Sede (Reitoria)	Ensino Básico	Presencial (Laboral e Pós-laboral)	2019
02	UniPunguè	Ensino Básico	Nenhuma	2024
		Ensino Básico	Nenhuma	2023
		Ensino Básico	Nenhuma	2022
		Ensino Básico	Nenhuma	2021
	Tete e Manica	Ensino Básico	EaD	2019
03	UniRovuma	Ensino Básico	Presencial (Laboral e Pós-laboral) e EaD	2024
		Pedagogia	Presencial (Pós-laboral)	
		Ensino Básico	Presencial (Laboral) e EaD	2023
		Ensino Básico	Presencial (Laboral e Pós-laboral) e EaD	2022
		Ensino Básico	Presencial (Laboral)	2021
	Nampula, Cabo Delgado e Niassa	Ensino Básico	Presencial (Pós-laboral) e EaD	2019
04	UniLicungo	Ensino Básico	Nenhuma	2024
		Ensino Básico	Nenhuma	2023
		Ensino Básico	Nenhuma	2022
		Ensino Básico	Nenhuma	2021
	Sofala e Zambezia	Ensino Básico	Presencial (Laboral) Presencial (Pós-laboral) e EaD	2019
05	UniSave	Ensino Básico	Presencial (Laboral e Pós-laboral) e EaD	2024
		Ensino Básico	Presencial (Laboral) e EaD	2023
		Ensino Básico	Presencial (Pós-laboral)	2022
		Ensino Básico	Presencial (Laboral e Pós-laboral)	2021
	Gaza e Inhambane	Ensino Básico	Presencial (Laboral) e EaD	2019

Fonte: Elaborado pelo autor através dos editais de exames admissão das universidades

Como aludimos anteriormente, o quadro descreve o processo de descontinuidade e abandono do curso de Ensino Básico por parte das antigas unidades orgânicas (novas universidades) da Universidade Pedagógica. Ademais, 2019 foi o primeiro e último ano em que as novas universidades ofereceram o curso em simultâneo. Um fato curioso que merece nossa atenção é a não reabertura do curso de Ensino Básico e a introdução do curso de Licenciatura em Pedagogia na

Universidade Pedagógica de Moçambique e na Universidade de Rovuma no edital de 2024. Diante desse cenário, questionamos: quais são as razões para o processo de abandono e descontinuidade no oferecimento do curso de Ensino Básico e a introdução do curso de Licenciatura em Pedagogia?

Nesse sentido, compreende-se que as antigas delegações da UP, agora universidades autônomas tendem a relegar a um segundo plano, até mesmo, abandonar o curso de formação de professores para ensino básico. No entanto, este cenário legitima o diagnóstico histórico de Nóvoa (2023, p. 89), quando afirma que “historicamente, as universidades pouco ou nada se interessaram pela educação básica”, ou seja, a formação de professores para este subsistema não constitui prioridade das universidades. O abandono do curso de ensino básico representa um sério obstáculo à garantia da qualidade da educação básica em Moçambique. Portanto, a solução para os problemas da formação universitária de professores é redesenhar e fortalecer o sistema, e não o abandonar (Zeichner, 2013). Enfim, não se trata somente de abandono da possibilidade de uma preparação inicial mais consistente para professores, mas também da demonstração de um distanciamento expressivo em relação à qualidade do trabalho pedagógico-formativo do professor e, conseqüentemente, do futuro das novas gerações.

Em suma, neste capítulo, ao apresentar a evolução da formação de professores para o ensino primário em Moçambique, compreendemos que o sistema colonial priorizava assimilação cultural e a obediência aos preceitos do regime. Com a proclamação da independência nacional, assistimos o renascimento da visão de sistema educacional que atendesse as diversidades de um povo multicultural, multilinguístico e a necessidade de união de uma sociedade ideologicamente fragmentada ao longo do período colonial. Apesar dos retrocessos a todos os níveis da sociedade no período após a independência, devido a guerra civil, a partir dos anos 1990, o país vivenciou o início da estabilidade político que impulsionou investimentos na área de educação, permitindo reformulação de programas de formação de professores, de modo tentar atender os desafios de expansão da rede escolar ao nível território nacional.

No entanto, apesar dos avanços no setor da educação, o subsistema de formação inicial de professores para ensino primário continua a mercê de modelos de formação básica e técnica, que ao nosso entender não atende necessariamente as exigências da sociedade atual. Portanto, a formação atual carece de uma abordagem

curricular mais crítica e ético-estético, que promova o desenvolvimento do pensamento crítico, a cidadania ativa e o estatuto profissional do professor do ensino primário. Diante disso, surge-nos algumas questões que nos parecem cruciais: que tipo de docentes queremos formar para Moçambique? Por que a existência de diferentes modelos de formação inicial de professores, como o modelo (12^a classe + 3 anos) ministrado pelo MINEDH e os modelos de licenciatura promovidos pelas universidades?

Não obstante, com a Resolução n° 19/2022, de 03 de novembro, da Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública, não estará o governo de Moçambique a adiar a resolução efetiva de um problema? Senão vejamos: a resolução, no seu artigo 2.1, estabelece que os graduados do curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos com 12^a classe + 3 anos são enquadrados na carreira de Docente N2 (equivalente ao nível de bacharelato). Entretanto, esse é o entendimento administrativo do governo para os graduados desse curso que serão admitidos como professores no aparelho estatal (por concurso público). A questão que colocamos, para além da preocupação com a formação aligeirada em nível médio, é: sendo uma formação que ocorre em uma instituição de nível médio, onde, após a conclusão do curso, os formandos mantêm o mesmo nível de admissão (médio), qual será o tratamento da sociedade para com os que não conseguirem ingressar no aparelho do Estado, uma vez que a certificação não corresponde ao nível acadêmico de bacharelato (N2-categoria administrativa da carreira docente correspondente ao nível), atribuído por uma instituição do ensino superior? Portanto, teremos uma situação de tensão pela dualidade de tratamento administrativo para o mesmo graduado: por um lado, o estatal, e por outro, as entidades particulares, que poderão não adotar o mesmo entendimento, uma vez que a certificação não as obriga a tal tratamento.

Estas questões exigem uma reflexão aprofundada sobre o tipo de formação destinada àqueles que assumirão a responsabilidade pela educação das gerações mais novas. Mas do que revisar aspecto objetivos, é necessário repensar os propósitos que orientam a formação dos professores para o ensino primário. Talvez seja o momento de promover um debate mais amplo e coletivo, envolvendo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e as Universidades. A respeito da necessidade dialógica interinstitucional. Gatti (2021, p. 13) assevera que “em educação bons resultados, que é o que visam as políticas, levam muito tempo para emergir e demandam coerência e

continuidade de ações por muitos anos, o que só é possível com consensos duradouros”. Defendemos, assim, a centralidade de princípios humanísticos na formação de professores, para além de uma preparação meramente técnica. Nesse sentido, a formação de professores precisa constituir-se como um espaço de estímulo ao pensamento crítico e ao compromisso com justiça social, sem os quais não é possível vislumbrar a formação de sujeitos democráticos. Parafraseando Nussbaum (2015), o neoliberalismo, enquanto ideologia e cultura de vida, evita estrategicamente as humanidades para não ser confrontado com a exposição dos impactos de suas ações na sociedade. Isso ocorre porque suas práticas não estão alinhadas com o respeito à dignidade humana e, diante dos fatos, carecem de contra-argumentos. Segundo Biesta (2021, p. 41), é preciso sempre lembrar que “os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo de definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar mercadorias ao cliente”.

Nesse contexto, é necessário assumirmos, no campo da educação, um movimento de resistência em favor de uma educação com a linguagem da própria educação (Biesta, 2021). Trata-se de abrir espaços para debates sistemáticos sobre as políticas educacionais, sobretudo no âmbito da formação de professores, em contraposição ao atual cenário das pesquisas e estudos em educação em Moçambique, que, em sua maioria, tendem a atuar como sustentáculo do discurso político vigente. Pesquisas que frequentemente respondem às demandas formuladas por executivos ou outras instâncias de gestão, segundo seus próprios propósitos – muitas vezes influenciados ou patrocinados por organismos internacionais.

É nesse horizonte que se pode costurar a formação de cidadãos capazes de contribuir de maneira significativa para a edificação de uma sociedade mais justa e democrática, e uma formação mais ampla, voltada à abertura crítica e reflexiva das experiências, algo de difícil alcance em um curso técnico de nível médio, se torna necessária.

4 EDUCAÇÃO FORMATIVA, AS HUMANIDADES E O MODELO DE FORMAÇÃO INICIAL 12^a + 3 ANOS NA PERSPECTIVA DE GESTORES E PROFESSORES

O presente capítulo marca a transição da discussão teórica para o contexto empírico da pesquisa, dedicamo-nos à apresentação, descrição e interpretação das informações produzidas. A opção pela abordagem hermenêutica justifica-se por sua capacidade de lidar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que atravessam a vulnerabilidade da experiência humana, definem a sua condição humana, tornando possível a pesquisa em educação. Conforme asseveram Dalbosco; Maraschin; Deveschi (2023, p. 10) “a impropriedade de se tomar a condição humana, em suas diferentes dimensões, como “objeto” a ser diagnosticado e querer persegui-la de maneira, exclusivamente, experimental” evidencia a especificidade do campo investigativo educacional. Parte assim do reconhecimento da existência de várias realidades construídas, em nível individual e coletivo, bem como da importância dos contextos nos quais os processos investigativos se desenvolvem.

Permitindo ao pesquisador aferir mediante a realidade vivida a manifestação do objeto e a percepção do mesmo por parte de quem o vivencia, no movimento empírico, em que o pesquisador segundo Aires (2011, p. 16) “faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade”. Na postura hermenêutica, o pesquisador se sente provocado à construção e reconstrução das suas concepções em relação ao objeto em estudo. Neste sentido, Gatti (2012, p. 30) ratifica que,

a questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada, mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa.

Entende-se, com a autora, que essa abordagem rompe com a ideia de uma objetividade absoluta no processo investigativo e reconhece que a produção de conhecimento exige um movimento interpretativo. Assim, a compreensão de cada

dado depende do contexto da pesquisa, contexto este que, por sua vez, é constantemente reelaborado à medida que novos elementos são apresentados. Assim, a investigação torna-se um processo em que o pesquisador não apenas aplica técnicas, mas reflete criticamente sobre os significados que emanam do seu objeto de estudo. Parafraseando Gadamer (1999) o ideal é compreender o próprio fenômeno na sua concreção singular e histórica.

A busca pela compreensão do objeto de estudo exigiu, primeiramente, uma imersão bibliográfica nos referenciais teóricos e nos documentos normativos da legislação educacional moçambicana. Segundo Dalbosco (2021, p. 28), a hermenêutica estabelece relação interpretativa entre o investigador e o texto investigado, considerando, contudo, dois passos imprescindíveis:

o primeiro consiste em entregar-se ao texto, escutando o que ele tem a dizer e deixando-se impregnar pelo processo de estranhamento que ele causa. Trata-se de evitar, nesse sentido, o procedimento de simplesmente impor ao texto algo estabelecido previamente, ou seja, de querer fazê-lo responder somente às inquietações do investigador (leitor). Segundo passo, decorrente do primeiro, refere-se à necessidade que o investigador possui, orientando-se pela escuta, de colocar questões ao texto, fazendo-o responder.

Aqui se encontra o núcleo da interpretação apropriativa do texto estudado, ou seja, o cerne da postura hermenêutica diante da leitura e da investigação. Trata-se do encontro genuíno com o texto, no qual o investigador não procura somente confirmar as suas ideias pré-concebidas, mas se permite entregar ao que o texto tem a dizer. Daí a pertinência de cultivar o hábito da escuta, que possibilita deixar-se afetar pelo estranhamento que o texto provoca. Dalbosco (2021) reconhece que a compreensão não é imediata, porém, construída no diálogo entre o já sabido e o novo que emerge da leitura paciente. Frente a isso, o autor instiga-nos a assumir uma atitude investigativa mais rigorosa e atenta, que nos favoreça aproximação mais sensível com os textos estudados. Foi, portanto, com esse fito e cientes no exercício de elaboração teórica como uma das coisas mais difíceis de alcançar para o sujeito pesquisador que nos dedicamos a leitura aos textos referenciais deste trabalho.

É, portanto com a postura hermenêutica que imergimos também sobre dados empíricos resultantes do encontro presencial e através dos meios tecnológicos (no preenchimento de questionários *google forms*) com os sujeitos da pesquisa, caracterizado pelo momento paciente, norteado por movimento de *escuta-pergunta-resposta-pergunta*, com os sujeitos da pesquisa. Seguimos a perspectiva de

Gadamer (1999) quando diz que a compreensão implica sempre conversação, ou seja, o diálogo. Como balizam Dalbosco; Maraschin; Devechi (2023), o escutar e o perguntar constituem duas características centrais da postura hermenêutica, as quais exercem interferência direta sobre o sujeito pesquisador e mobilizam ambientes que exigem a capacidade de se deixar estranhar. Pois, a escuta ativa, nesse sentido, possibilita uma compressão mais apurada e, por conseguinte, viabiliza elaboração de perguntas adequadas, capazes de ir ao encontro de nossas indagações. Como defendem os autores, o diálogo guiado pela pergunta remete para o universo da compreensão. Assim, o procedimento hermenêutico, adotado como caminho metodológico desta pesquisa, prioriza o entendimento como um processo histórico e contextual, no qual o interprete (investigador/leitor) imerge em um diálogo vivo, buscando significados que emergem na relação entre o texto e o contexto empírico, em interlocução com as percepções dos sujeitos da pesquisa em relação ao objeto investigado. Portanto, ao assumir esse caminho metodológico, a pesquisa buscou uma abordagem que privilegia a interpretação, o diálogo, a historicidade e o contexto, fundamentais para compreender de forma mais ampla e crítica as questões relacionadas ao espaço das humanidades na formação inicial de professores em Moçambique, procurando ultrapassar a mera descrição do objeto de estudo.

A etapa de definição e organização das técnicas utilizada durante a investigação constitui um momento fulcral para o investigador. Portanto, para materialização deste percurso metodológico propusemos duas técnicas investigativas, que alforriariam os propósitos empíricos da pesquisa: a condução da entrevista e a aplicação de questionário. Embora as técnicas como entrevista e questionário sejam essenciais para conferir rigor e sistematicidade ao trabalho, elas por si só não garantem a qualidade e a relevância da pesquisa. Isso ocorre porque os dados não “falam” por si mesmos: é necessário um quadro teórico-interpretativo que lhes dê sentido e os situe dentro de uma compreensão mais ampla da realidade estudada. Neste contexto, Gatti (2012), ao situar a técnica dentro de um processo mais amplo de interpretação e construção de sentido, o pesquisador reconhece que o conhecimento não é neutro, nem dado, mas produzido socialmente e dependente de escolhas teóricas definidas pelo pesquisador.

A entrevista, enquanto estratégia dialogal, favorece uma escuta atenta e empática, permitindo uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente

o curso da mesma (Aires, 2011). Essa dinâmica propicia um ambiente de troca em que o participante se sente acolhido e incentivado a expressar suas percepções de forma autêntica, permitindo que o pesquisador vá além do discurso e acesse camadas mais profundas de significado. Para tanto, optou-se pela realização de entrevista semiestruturada (vide apêndice-I), que tinha como objetivo ouvir aberta e atentamente os gestores da direção nacional de formação de professores e gestores do departamento de investigação pedagógica do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação. Compreendemos que esses participantes atendem aos propósitos da pesquisa no que concerne à compreensão da concepção filosófica e da política curricular do modelo de formação de professores 12^a+3anos e possibilitam, a partir da escuta ativa, que o pesquisador formule novas perguntas que emergem das suas respostas, construindo uma conversa que é, ao mesmo tempo, um processo de compreensão. Para preservar suas identidades, os participantes são identificados, nesta pesquisa, por nomes fictícios.

A aplicação do questionário, por seu turno, constituiu-se como um procedimento estruturado da pesquisa para obter informações sobre conhecimentos, sentimentos, valores, expectativas aspirações, crenças de diversos participantes de forma sistemática (Gil, 2008). O questionário foi direcionado aos professores da Faculdade de Educação, vinculados ao Departamento de Educação na Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Licungo, Universidade Rovuma, Universidade Save e Universidade Púnguè, particularmente àqueles que possuíam experiência de trabalho no curso de Licenciatura em Ensino Básico. A escolha dos professores universitários deu-se, primeiro, ao fato de pertencerem às instituições com uma história de vocação em formação de professores, segundo, por compreender que este grupo expressa suas percepções e experiências, no que concerne a história, práticas e desafios da formação de professores em Moçambique, garantindo um processo de indagação, mas colaborativo e reflexivo.

O objetivo foi conhecer suas percepções sobre a formação inicial de professores para o ensino primário em Moçambique e sobre o lugar das humanidades nesse processo formativo. Levantamos os seguintes questionamentos: qual é a percepção sobre o enfoque do modelo de formação 12^a+3anos em Moçambique? Como a formação de professores no modelo 12^a+3anos responde a necessidade de desenvolvimento das capacidades crítica-reflexiva, argumentativa e imaginativa do futuro docente? Qual é a importância das humanidades (estudo da história, filosofia,

psicologias, antropologia, sociologia, linguística, artes e literatura) no currículo de formação inicial de professores para ensino primário? Em que medida o modelo de formação 12^a + 3anos equilibra a preparação técnica com a formação humana? Como percebe a existência de dois modelos de formação inicial de professores para ensino primário no modelo 12^a + 3anos e em curso de licenciatura (graduação) em Ensino Básico/pedagogia? São estes questionamentos que dão corpo ao problema da nossa pesquisa. Pela postura hermenêutica as respostas dos participantes ao questionário constituem uma oportunidade para o pesquisador revisitar aspectos considerados relevantes, mantendo o movimento dialógico, de escuta e de questionamento que enriquece a compreensão do fenômeno estudado. A entrevista e o questionário, utilizados como técnicas investigativas inseridos em um processo interpretativo, permitiram articular as possibilidades de compreensão, levando em conta a historicidade, o contexto e a subjetividade dos participantes, elementos centrais na construção do conhecimento.

No que tange aos cuidados éticos na pesquisa, foi feita uma autodeclaração de princípios e procedimentos éticos e utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou seja, todos os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o TCLE, vide apêndice-III. Conforme argumentam Mainardes e Carvalho (2019), o fato de não submeter esta investigação a um comitê de ética, devido ao tempo disponível, não limita a relevância, o engajamento e comprometimento do pesquisador com cuidados éticos em todo processo da presente pesquisa. Para garantir as identidades dos participantes, de acordo com o previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os excertos das respostas coletadas pela técnica do questionário a serem apresentados terão sua fonte identificada como professor seguido de nome fictício (ex: professor Exu), de modo a diferenciá-los dos três entrevistados que foram identificados como gestores seguido de nome fictício (ex: gestor Ossaim). Eis os nomes fictícios usados no presente trabalho: Ossaim, Oxóssi, Ogum, Exu, Oxumarê, Xangô, Oxum, Iansã, Iemanjá, Obá, Aganju, Ibejis, Obaluaê, Logum Edé, Euá, Oraniã, Olocum, Odudua.

4.1. Sobre os participantes da pesquisa

A pesquisa empírica contou com a participação de gestores do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), incluindo dois representantes da

Direção Nacional de Formação de Professores e um do Departamento de Investigação Pedagógica do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). Além disso, participaram quinze professores universitários, três de cada uma das seguintes instituições: Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Licungo, Universidade Rovuma, Universidade Save e Universidade Púnguè. Para um breve histórico de cada universidade, destacamos que essa descrição se encontra no capítulo anterior. A escolha dos docentes universitários baseou-se no fato de pertencerem a instituições com uma tradição na formação de professores, especialmente no curso de Licenciatura em Ensino Básico, originário da extinta Universidade Pedagógica. Tal seleção busca captar percepções que, por sua experiência na formação de professores, podem oferecer pistas relevantes sobre o objeto de estudo.

No que diz respeito à produção de informações com os participantes, os contatos iniciais foram estabelecidos em abril (2025), por meio de ligações telefônicas e mensagens no WhatsApp, com gestores da Direção Nacional de Formação de Professores e do INDE. Nessas comunicações, foram trocados endereços eletrônicos para o envio de documentos de credenciamento do pesquisador e para o agendamento das entrevistas, prevista para ocorrer via *Google Meet*, conforme acordado. Contudo, nos meses seguintes, surgiram dificuldades de comunicação. As mensagens de telefone e *WhatsApp* passaram a ser menos respondidas, uma vez que os gestores não conseguiam confirmar sua disponibilidade para as entrevistas. Diante disto, optou-se por agendar os encontros diretamente, enviando, com antecedência de uma semana, os *links* de acesso. Ainda assim, respostas recebidas pelo *WhatsApp* indicaram que, devido compromissos profissionais, não seria possível participar das entrevistas de forma virtual.

Esse ciclo de tentativas de agendamento se estendeu por aproximadamente dois meses. Após várias tentativas frustradas, foi comunicado pelos gestores, também via *WhatsApp*, que estariam disponível para um encontro presencial no Ministério da Educação, em Maputo, no entanto, com a condição de que fosse realizado na sede do órgão. Em junho, nos deslocamos para Maputo, especialmente, para essa finalidade. Infelizmente, ao chegar ao 17º andar do ministério – cuja circulação de elevadores estava inoperante, foi informado de que os gestores estavam reunidos em conselho de direção, impedindo a realização do encontro naquele momento. Apesar de ter deixado informações de disponibilidade ao longo de toda a semana, as

tentativas de contato reiteradas por ligações e lembretes na secretaria da direção não foram retornadas.

Nesse interim, também nos dirigimos ao INDE, onde fomos recebidos com cordialidade pelos seus gestores. Além de acolherem nossa solicitação, disponibilizaram materiais bibliográficos relevantes sobre a formação de professores em Moçambique, produzidos ao longo do tempo pela instituição. Inicialmente, planejávamos entrevistar dois gestores, porém, devido às demandas do setor, conseguimos apenas um.

Passado esse período, em novas tentativas de contato, os gestores da Direção Nacional de Formação de Professores manifestaram disponibilidade para diálogo presencial, recusando a realização de entrevistas *online*, o que exigiria um novo deslocamento à capital do país. Somente no mês de julho foi possível realizar a conversa com os gestores. Vale destacar que o encontro ocorreu com ambos simultaneamente, conforme a preferência dos mesmos, uma vez que, fora desse período, um deles não estaria disponível devido a compromissos profissionais.

Quanto aos professores universitários, o contato foi realizado de formas distintas: nas universidades Licungo, Rovuma e Maputo, a interlocução ocorreu por intermédio dos chefes de departamentos de Educação, que encaminharam os questionários aos docentes visados. Importa referir que, na conversa estabelecida com o diretor da Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica de Maputo, este lamentou o fato de que a maioria dos professores, sobretudo aqueles que trabalharam durante muito tempo, desde a implementação do curso de Licenciatura em Ensino Básico, encontra-se a três ou quatro anos na aposentadoria. Nas universidades Save e Púnguè, a abordagem foi direta, pelos *e-mails* pessoais dos docentes, devido a relação de proximidade profissional e reconhecimento por estes reunirem os requisitos para responderem o questionário. Contávamos com a participação de pelo menos cinco docentes por instituição, mas, ao final, somente quinze aceitaram colaborar, respondendo ao questionário. Este percurso revela os desafios inerentes à logística de pesquisa empírica, especialmente, ao lidar com agendas marcada por compromissos institucionais e dificuldades de comunicação. Além disso, ressalta a importância de uma postura hermenêutica de escuta atenta e de abertura, que permita compreender os obstáculos enfrentados pelos participantes, buscando sempre estabelecer diálogo e compreensão.

Para dar continuidade à compreensão do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa, apresenta-se, a seguir a fase dedicada à interpretação e análise das informações obtidos. Nesse momento, serão expostas as respostas alcançadas por meio das técnicas de entrevista e questionário, interpretando-as sob a orientação do referencial hermenêutico.

4.2 O olhar hermenêutico dos dados

Neste momento da pesquisa, não só apresentamos os dados produzidos a partir das entrevistas e questionários, como também, as nossas compreensões em torno da problemática da pesquisa. De acordo com a nossa perspectiva teórico-metodológica, a hermenêutica, tencionamos que tais elementos interpretativos sirvam para a demonstração da nossa análise que é articulada à busca de compreensão histórica do objeto em estudo, o que fizemos com reflexão teórica e a realidade vivida. Paviani (2013, p. 126) defende que

regras, instrumentos, técnicas e procedimentos podem ser considerados, na pesquisa empírica, como uma primeira fase. A segunda fase reside no exame dos dados e nas informações, no trabalho intelectual do pesquisador sobre o corpus. Trata-se das operações lógicas e cognitivas (que também incluem operações emocionais: intuição, memória, imaginação e, especialmente, as emoções que determinam os juízos, os sentimentos, os pensamentos). Nessa fase, entram em ação as descrições, as análises, as explicações, as interpretações.

Sem, no entanto, buscar a finitude ou verdades absolutas em nossas interpretações e compreensões, apresentamo-las como suposições abertas às diferentes leituras, passíveis de serem revisitadas e reanalisadas a partir de outros ângulos e realidades distintas. Com base nas informações obtidas por meio das entrevistas e questionários, as respostas foram organizadas em três categorias: visão do modelo de formação 12^a+3 anos; desafios do modelo 12^a+3 anos; o papel das humanidades na formação e formação inicial mais ampla. Essa estrutura visa facilitar a compreensão das opiniões apresentadas, orientando nossa interpretação e contribuindo para a elaboração dos elementos que fundamentam nossa análise.

1) Visão do modelo de formação 12^a+3 anos: buscamos as percepções dos participantes acerca dos aspectos positivos e negativos desse modelo, avaliada sua adequação às necessidades da praticidade do ensino e a sua efetividade na

preparação dos futuros professores. E, elementos que dificultam ou limitam a implementação e operacionalização do modelo, considerando fatores internos e externos.

2) **O papel das humanidades na formação:** procuramos compreender a atribuição de valor às disciplinas humanísticas, bem como sua contribuição para formação do futuro professor.

3) **Formação inicial mais ampla:** buscamos as opiniões quanto a diferentes modelos de formação inicial existentes em Moçambique e necessidade ou viabilidade de formação apenas no ensino superior (na universidade).

4.2.1. Visão do modelo de formação 12^a+3 anos

Em relação ao modelo de formação de professores 12+3 anos e os seus objetivos principais, os gestores Ossaim e Oxóssi, o descreveram de seguinte forma:

o modelo de 12^a classe + 3 anos de formação estabelece ao futuro professor uma relação biunívoca, em que a aprendizagem depende da participação ativa do formando na construção do seu próprio conhecimento, evitando assim a reprodução e a memorização do que lhe é transmitido, o formador é apenas orientador/mediador. O objetivo é formar um professor com espírito crítico e prepará-los para a ação reflexiva sobre/e na prática pedagógica.

Já a resposta do gestor Ogum foi:

o modelo de Formação de Professores 12^a+3anos como um dos melhores, até então concebidos. À luz do disposto na Lei 18/2018, do SNE, pretende-se assegurar a qualidade do PEA, equitativamente todo os país, com foco na implementação curricular centrada nas competências básicas de literária e numerária, na formação de professores do EP, provisão de alternativas e responsabilidade a nível da Educação de Jovens e Adultos, assegurar a formação integral, conferindo uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didáctica, ética e deontológica, de acordo com a realidade social, estimulando atitudes reflexiva, crítica e atuante do professor responsável na educação e formação da criança, jovem adulto.

Ambas as respostas indicam um reconhecimento geral de que o modelo responde as demandas do sistema nacional de educação em Moçambique, embora, o gestor Ogum apresente resposta mais fundamentada na lei 18/2018, alegando que este curso contribui para formação por competências para atuar no contexto

moçambicano. Os gestores descrevem como sendo um modelo fundamentado na formação crítica, participativa e centrada na construção de conhecimento. De acordo com os gestores Ossaim e Oxóssi, os pontos fortes do modelo 12^a+3anos, encontram-se no fato de “formar um professor capaz de ensinar no Ensino Primário, atender crianças com NEE e a Jovens e Adultos”. Por sua vez o gestor Ogum destaca que

os pontos fortes do modelo 12^a+3 anos a formação por competências de professores inclusivos e de qualidade, capazes de promover a educação integral de crianças, jovens e adultos em contextos resilientes e de afirmação de um paradigma de professores que respondam aos desafios de promoção de ensino de qualidade e inclusivo, através de abordagens de ensino e aprendizagem integradores e contratos no aluno, jovens e adultos.

As respostas caminham na mesma direção indicando que o ponto forte reside na formação de professores com competências para garantir a qualidade no processo de ensino aprendizagem e para responder o alinhamento do sistema educacional moçambicano. Tal entendimento confirma-se com a resposta do gestor Ogum: “o modelo 12^a+3 anos alinha-se com as necessidades do SNE na provisão de professores com competências para lidar com crianças, jovens e adultos, na perspectiva de educação inclusiva”. A partir do postulado no plano curricular do modelo em alusão e as falas dos gestores, há uma forte convicção na associação entre modelo 12^a+3anos e a formação de professores capazes de atuar de forma reflexiva, critica e inclusiva, condizentes com as necessidades do sistema educativo.

Quanto a percepção dos professores sobre a formação do professor do ensino primário em Moçambique - modelo 12^a+3 anos e os seus pontos positivos e negativos, o professor Exu avalia negativamente o modelo, considerando-o insuficiente. Entende que o mesmo devia ocorrer em nível superior, colocando a seguinte expressão: “Muito pobre. A formação devia ser em nível superior”. O professor Oxumarê, sem apresentar a sua percepção descritiva, sugere que o modelo deva se “adequar o ensino face as realidades atuais da educação básica prevista no SNE pela lei 18/18”, indicando uma percepção de desconexão entre a formação e as demandas do sistema nacional de ensino. Por seu turno, os professores Xangô, Iansã, Obá, Obaluaê, Logum Edé, Oraniã, Olocum e Odudua enxergam o nível de ingresso e o aumento de tempo de formação como um aspecto positivo, entendendo que isso

favorece uma preparação mais completa, para agregar as competências pedagógicas exigidas para trabalho docente. Para o professor Xangô, existem pontos positivos e pontos fracos.

Pontos positivos: Maior tempo de formação didáctica que pode contribuir para uma formação integral do futuro professor; O formando sai da formação com habilidades e competências do processo de aprendizagem. Pontos fracos: Falta de política clara de formação de professores que seja duradoura e consolidada; Falta de uma preparação de formadores para se adequar ao modelo (professor Xangô).

Os modelos anteriores não ofereciam um tempo suficiente de maturação pedagógica na preparação como afirma o professor Logum Edé: “penso que seja um modelo razoável, considerando que já tivemos modelos que sofreram muitas críticas, pelo tempo de formação”. Por sua vez, o professor Ibejis pontua que

não adianta mudar o tempo de formação, se o currículo não for projetado para trazer melhorias na qualidade de formação destes mesmos professores. Maior parte de alunos que terminam a 12^a classe não sabe ler corretamente, muito menos interpretar o que eles leem. Se o currículo de formação de professores não estiver adequado para sanar as lacunas destes formandos será difícil alcançar os objetivos. O que pretendo dizer é que não haverá mudanças significativas, é continuidade de todos outros modelos tivemos em Moçambique. Desde o currículo de 6^a+3, até o atual 12^a+ 3 nota-se somente acréscimo de tempo de formação.

Portanto, alteração do tempo, na compreensão do professor Ibejis, não basta. A consistência do currículo também é fundamental para garantir melhorias na formação, dada as deficiências de habilidades básicas dos formandos.

Apesar de considerarem o alargamento do tempo um dos aspectos mais positivos do modelo em relação aos currículos anteriores, os professores chamam atenção para uma possível desvalorização ou descompasso entre a formação e o reconhecimento profissional. Conforme destacado pelo professor Oraniã, “o modelo tem currículo de formação do nível médio, contrariando a futura classe salarial dos formandos que é Docente de N2”. Na mesma direção o professor Obá aponta como um ponto negativo o fato dos formandos terminarem a formação sem agregarem nenhum grau académico pelo tempo de formação, “o nível de ingresso é aceitável e o tempo de formação, mas os pontos negativos é o nível atribuído aos graduados”. É nessa perspectiva que o professor Iemanjá reforça: “na minha opinião é uma

formação que poderá atrasar os professores, de acordo com a Lei 1-23 de 17 de março, estes candidatos estariam a entrar na universidade”.

Numa perspectiva distinta em relação ao tempo de formação versus capacidades a serem apropriadas, o professor Aganju afirma que

esse modelo garante acesso rápido à carreira docente, o que é positivo diante da carência de professores. Porém, o tempo de formação pode ser curto para desenvolver plenamente competências pedagógicas, humanas e científicas. Por outra, a formação devia ser de ensino superior, pois, lá se foram os tempos de formação básica e/ou média em prol do funcionamento rápido do país após a independência. Pontos positivos: - Rapidez na formação e colocação de professores. - Formação contextualizada com foco no ensino primário. - Redução da escassez de docentes. Pontos negativos: - Formação superficial em áreas humanas e científicas. - Pouco tempo para prática pedagógica efetiva. - Fragilidade no desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo.

Apesar do modelo garantir o acesso fácil a carreira docente, sendo que os graduados são imediatamente preferenciais no concurso público para o ingresso no aparelho do Estado, na qualidade de professores, o professor pontua a superficialidade da formação e insuficiência do tempo para um desenvolvimento integral, reforçando assim a necessidade de formação em nível superior. Ainda na direção de visão para ensino superior o professor Oxum afirma:

a minha percepção sobre este modelo não tenho muito domínio, mas, sei que veio substituir o modelo de 12a + 1. Mesmo com pouco domínio, tenho a dizer que este modelo é sem dúvidas menos relevante porque estão sendo formados bacharéis nos institutos cujos formadores não todos tem uma formação superior. Este modelo meramente uma cópia do Curso de Ensino Básico que foi ministrado pela Universidade Pedagógica e que foi muito criticado por muitos quadros do Ministério de Educação.

Para além de entender o modelo como uma réplica do curso de licenciatura em ensino básico, originalmente da extinta Universidade Pedagógica de Moçambique, depara-se com o fato do curso estar a ser oferecido em instituições que ministram, por lei, cursos até nível médio, associado a existência de formadores sem nível superior. Essa visão é comungada com o professor Euá, ao afirmar que

o modelo, olhando para os objetivos é bom. Infelizmente foi introduzido de forma abrupta, sem a habilitação dos formadores, de sorte que formadores do nível médio estão a formar professores do nível de bacharelado, o que logo a partida enferma a qualidade; por outro lado, a seleção desse corpo docente devia primar por docentes com competência provada, no entanto,

há percepção de existência de formadores obsoletos, até mesmo entre os formandos, o que é mau.

A formação de professores é um processo complexo que exige alinhamento entre objetivos formativos, currículo e, sobretudo, a preparação acadêmica e pedagógica dos formadores. Portanto, a formação não específica de formadores e a deficiente seleção podem comprometer qualquer modelo de formação de professores. Criando um descompasso entre o nível de formação requerido e a qualificação efetiva dos formadores, como o caso em apreço de profissionais com habilitação apenas para formar até ao nível médio passaram a formar professores que ostentam o nível de bacharelato (DN2), conforme alega professor Euá, esse desalinhamento inicial já compromete, de partida, a qualidade do processo formativo. Portanto, a ideia central é que um modelo de formação, por mais bem estruturado que seja em termos de objetivos, pode fracassar se não houver seleção criteriosa de profissionais (formadores) e investimento na qualificação específica dos formadores de modo que sejam competentes. Em outras palavras, a qualidade da formação de professores depende fortemente da qualidade daqueles que os formam; quando essa base é frágil, todo o modelo fica comprometido.

No tange ao enfoque do modelo de formação 12^a+3 anos, a maioria dos professores em número de nove (9) afirmou ter enfoque na integração de teoria e prática, enquanto quatro (04) afirmaram ter enfoque mais teórico e os restantes dois não indicaram nenhum. A ênfase na integração de teoria e prática evidencia um equilíbrio curricular na preparação dos formandos no modelo de formação. Como desafios de modelo de formação, os gestores Ossaim e Oxóssi entendem a necessidades “ter recursos humano capazes de trabalhar tendo em conta com a filosofia do currículo, abordagem por competência” e acrescentam sugerindo “formar um professor num tronco comum no 1º ano; no 2º e 3º ano especialização em ser Professor do Ensino Primário, Educação de Adultos; para atender crianças com NEE e Pré-Escolar”. Por seu turno o gestor Ogum, “formar professores competentes e que respondam às necessidades do país”, acrescentando a necessidade de: realização de um estágio integral de um ano; o acréscimo de horas de contato nas disciplinas relativas à inclusão, Psicologia, Pedagogia e NEE; a integração de disciplinas das Humanidades propostas; aulas em ambos períodos do dia”, como formas de mudanças para melhoria do modelo.

No que concerne aos desafios do modelo de formação, os professores Exu, Oxumarê, Xangô, Oxum, Obá, Ibejis, Logum Edé, Euá e Oraniã entendem que o foco está na necessidade de aprimorar a qualificação dos formadores, como afirma professor Oxum: “o desafio consiste em formar profissionais virados as reais necessidades do país. O nosso país não precisa de profissionais reprodutores, mas sim criativos tendo em conta a dinâmica atual do mundo”. Assim como, a melhoria das condições infraestruturais e de trabalho, sobretudo, em metodologias de ensino, matérias específicas como NEE, Línguas de Sinais de Moçambique. Como atesta o depoimento do professor Oxumarê, “um dos principais desafios do modelo é a capacitação dos formadores sobre o modelo de formação e matéria em Educação especial e inclusiva”. Por seu turno, o professor Ibejis afirma que

por um lado, os principais desafios é a fraca preparação dos professores dos IFPs, atualização de metodologias, tendo em conta as novas tecnologias de ensino e aprendizagem, atualização de conteúdo, corrupção, assédio sexual e outros. Por outro, a falta de matérias didáticos nos IFPs e condições precárias de trabalho.

A respeito da questão de aprimoramento nas qualificações e condições de trabalho dos formadores, o professor Obaluaê entende como desafio o “investimento e trabalho colaborativo entre as instituições que oferecem a formação de professores, adição de disciplinas sobre conhecimento/ciência e pesquisa”. O professor Iemanjá destaca a “necessidade de selecionar formadores que tenham carisma e alguma experiência com o ensino primário é no meu entender o potencial para trabalhar com o estágio pedagógico”.

Um outro desafio que tem a ver com os formandos. Segundo o professor Iansã, “um dos grandes desafios é o processo seletivo dos próprios candidatos a formação, pois o método usado é excludente ao não admitir aos aprovados na 12ª classe com nota inferior a 12 valores”. Sugere-se, portanto, que a seleção deve ser mais inclusiva e considerar aspectos para além da classificação do nível médio (12 valores). Por fim, o professor Aganju aponta como desafio o “enfoque excessivo na técnica, em detrimento da formação humana. Fragilidade na abordagem das humanidades”.

A visão geral dos gestores e professores investigados é de que o atual modelo de formação de professores não se limita à mera transmissão de conteúdo, mas busca desenvolver competências essenciais para o exercício da docência em contextos

diversos; promover formação de caráter crítico, participativo e centrada na construção ativa do conhecimento pelos próprios formandos; fortalecer o núcleo prático do modelo, reconhecendo a importância das competências profissionais que dele emergem. Ao nosso ver essa concepção de modelo de formação inicial permanece distante de se consolidar como força motriz para a construção efetiva do conhecimento pelos futuros professores. Há uma discrepância entre o discurso formal presente no SNE, que propõe uma formação crítica, reflexiva e ativa - e a filosofia do plano curricular (a grelha das disciplinas), ainda marcada por práticas tecnicistas e reprodutivas. Esse cenário evidencia, conforme argumenta Nussbaum (2015), a tendência crescente dos sistemas educacionais de muitos países em direção às demandas econômicas. Para a autora, essa orientação favorece a construção de currículos voltados ao treinamento para o "saber fazer", ou seja, ao desenvolvimento de competências técnicas e práticas em detrimento de uma formação mais holística e humanística. Basta observar o plano curricular do modelo 12^a+3 anos, no qual a maioria das disciplinas está direcionada aos conteúdos a serem lecionados nas classes do ensino primário (1^a a 6^a classe). Esse viés instrumentalista e reducionista do plano curricular à formação é constatado nas falas dos professores.

A pesar de se constatar uma expectativa positiva relacionada a duração maior do tempo do curso, vista como um avanço, comparativamente aos cursos anteriores, há um entendimento de que o modelo de formação é insuficiente para uma formação integral, ao não assegurar o aprofundamento teórico amplo indispensável ao exercício profissional docente na contemporaneidade. Neste contexto, segundo Devecchi (2024, p. 419), “a formação do professor passa a ser tratada em termos de eficácia e de resultados da aprendizagem segundo competências determinadas”, o que reflete uma visão curricular centrada na preparação de professores para o mercado de trabalho.

4.2.2. O papel das humanidades na formação

Em relação a questão de como a formação de professores no modelo 12^a+3anos responde a necessidade de desenvolvimento das capacidades crítica-reflexiva, argumentativa e imaginativa do futuro professor, os professores Exu, Iemanjá, Obá, Aganju, Ibejis e Oraniã acreditam que, ainda que a Lei do SNE venha expressa essa intenção para o subsistema de formação de professores. Segundo eles, o modelo deixa a desejar quanto a poder responder a esses requisitos para

formação. Como sustenta professor Obá: “está aquém de responder desenvolver estas capacidades no formando”. Por sua vez, o professor Exu declara que “pelo nível de formação exigido para o ingresso, estes não reúnem capacidades reflexivo, argumentativo”, indicando que o ponto de partida dos formandos por si, já não favorece para desenvolvimento dessas capacidades. Segundo o professor Oraniã, “provavelmente seja esse o ponto fraco (fraca capacidade de formação crítica reflexiva)”, o que reforça o entendimento da fragilidade estrutural do modelo. Por outro lado, o professor Aganju amplia a sua visão para além do conteúdo, apontando que “ainda responde de forma limitada, pois o tempo e a estrutura curricular são mais voltados à execução técnica. Para desenvolver essas capacidades, seria necessário fortalecer disciplinas de reflexão e promover maior integração com práticas de investigação”. O professor Ibejis destaca a importância do formador no processo, afirmando o seguinte:

não sei até que ponto realmente esse modelo responde a tais necessidades descritas, mas quero acreditar que para responder a capacidade de crítica reflexiva, o formador deve ser alguém que tem essas capacidades desenvolvidas e leva os seus formandos a adquirirem conhecimento científico, conhecimento geral, capacidade de abstração.

Há uma convergência na ideia de que o modelo em sua estrutura curricular apresenta um *déficit* no estímulo do pensamento crítico e reflexivo, a capacidade argumentativa e imaginativa. Numa outra perspectiva sobre a questão, os professores Xangô, Oxum, Iansã, Euá, Olocum e Odudua apontam que o atual modelo de formação permitirá responder a necessidade de desenvolvimento das capacidades crítica-reflexiva, argumentativa e imaginativa do futuro docente. Como assegura o professor Xangô: “acho que pode responder as necessidades do desenvolvimento pelo seguinte motivo: a formação sendo de 3 anos tenho a certeza de que esta longevidade ajudará o futuro professor munir-se de conhecimentos técnicos e práticos que possam contribuir na melhoria da qualidade de ensino”, interpretando o tempo de formação como uma vantagem que proporciona uma base sólida para o desenvolvimento dessas capacidades. Por seu turno, o professor Oxum complementa ao dizer que “se o currículo está virado a essas necessidades reais que o país enfrenta, logo, o graduado terá uma visão crítica e criativa”, indicando que a condição para o desenvolvimento dessas capacidades está na valorização do contexto nacional. A visão do professor Oxum reforça essa ideia ao

apontar que “ações concretas contribuem para desenvolver a capacidade crítica-reflexiva durante a formação”, sugerindo foco nas atividades pedagógicas que permitam reflexão, debates na busca de soluções dos problemas. Por sua vez, o professor Euá destaca que “através de administração de cadeiras ou módulos que orientam para esses aspectos”. Tal compreensão sugere a importância da organização curricular como condição para promover desenvolvimento das tais capacidades. Por fim, o professor Odudua sublinha que a inclusão de práticas no processo de ensino e aprendizagem é fundamental ao afirmar “através das práticas que os professores incluem no processo de ensino e aprendizagem”.

Quanto a integração das disciplinas de humanidades (filosofia da educação, antropologia da educação, sociologia da educação, história da educação, ética da educação) dentro do modelo 12+3 anos, os gestores Ossaim e Oxóssi, responderam de seguinte maneira: “essas disciplinas estão integradas de forma tímida, na nossa opinião, os elaboradores do currículo poderão dar mais detalhes”, remetendo para o aprofundamento da questão no instituto nacional de desenvolvimento da educação “supostos fazedores do currículo”. Por sua vez, o gestor Ogum afirmou que

a integração das disciplinas ora sugeridas seria benéfica para uma formação integral e de qualidade. Contudo, devido à carga horária proposta, não se vislumbrou espaço para integração de disciplinas como Sociologia de Educação e Ética na Educação que, outrora, foram partes de modelos, como 10^a+2anos. A História da Educação é de certa forma abordada na disciplina de Pedagogia, na unidade Temática "Educação em Moçambique". Contudo, para a integração de mais disciplinas, seria necessário mais um semestre ou um ano lectivo.

Há uma percepção de que a integração das disciplinas de humanidades ainda é incipiente no atual modelo de formação e que a sua integração seria essencial para a formação mais completa, porém, seria necessário a ampliação do tempo de formação. A respeito da importância das humanidades na formação de professores os gestores Ossaim e Oxóssi afirmaram ser “importante formar um professor capaz de lidar com diferentes alunos, tendo em conta a nossa cultura, um professor em altura capaz de resolver os problemas dos alunos ensinando-lhes a serem críticos e conscientes”. Enquanto que o gestor Ogum considera que “as humanidades contribuiriam qualitativamente para o conhecimento do homem na sua essência e na *moçambicanidade* como fim último”. Ambos reconhecem a

importância das humanidades, embora enfatizem aspectos distintos, o que assegura uma visão positiva em relação a potencialidade das humanidades na formação inicial de professores.

Ainda sobre a importância das humanidades no currículo de formação inicial de professores para ensino primário, o professor Exu declara que “não vê relevância”, considerando que as humanidades não contribuem diretamente no desenvolvimento das capacidades dos professores, visão que contrasta com a maioria dos demais professores Oxumarê, Xangô, Oxum, Iansã, Iemanjá, Obá, Ibejis, Obaluaê, Logum Edé, Euá, Oraniã, Olocum e Odudua, que defende a importância das humanidades na formação de professores. Segundo professor Oxumarê, “as humanidades dão melhor engajamento e preparação transversal”. O professor Oxum diz que “esta simbiose é fulcral na formação inicial do professor. Com base no domínio destas áreas, o professor estará em condições de transmitir e ou mediar os conteúdos com base na transversalidade”. Essa visão revela que as humanidades não apenas complementam, mas fundamentam a formação integral, são a base para a discussão de outras áreas (Professor Iemanjá). Para tanto, seria necessário explorar as humanidades com maior profundidade no plano do Modelo 12^a+3 anos”. Para o professor Euá,

estas cadeiras são muito importantes, tratando-se de candidatos que vão trabalhar, educar e formar a nova geração, as humanidades exercem um papel inestimável na criação de um cidadão preocupado tanto com o bem social assim como com a ética, a moral, o sentido de justiça, bem como ainda o desenvolvimento da visão de mundo mais larga. Tudo isto são as humanidades que propiciam.

Uma perspectiva que reforça o papel das humanidades na formação de cidadãos comprometidos com o bem social e capazes de agir com responsabilidade. Por sua vez, o professor Obá assegura que “são áreas fundamentais para formação do professor”, conforme também indicado pelo professor Aganju quando diz que “são essenciais para formar professores conscientes do contexto social, capazes de refletir criticamente, agir eticamente e valorizar a diversidade cultural nas salas de aula”. O professor Xangô corrobora dizendo

é importante o estudo das humanidades pois contribuem para uma compreensão mais ampla e profunda da realidade social e cultural, preparando os futuros professores para lidar com a diversidade e as complexidades do mundo. Entendo que as humanidades fornecem o

contexto social, histórico e cultural em que a educação se insere, permitindo aos professores compreender as raízes das desigualdades sociais e as influências da cultura na aprendizagem. As humanidades incentivam a análise crítica da sociedade, das instituições e dos sistemas de educação, preparando os professores para questionar as práticas tradicionais e buscar soluções mais justas. As humanidades promovem a compreensão da diferença, da diversidade cultural e das diferentes experiências de vida, preparando os professores para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acolhedores.

A leitura dos professores é de que as humanidades permitem uma postura pedagógica mais sensível aos contextos locais e globais, que promovam ambientes mais inclusivos e conscientes da realidade social. Por seu turno, o professor Obaluaê acrescenta: “contribui para o “esclarecimento” do formando para saber ser e conviver e também ajudar os outros a entender o seu estado através da pesquisa científica e socialização dos resultados”. Na mesma esteira, o professor Ibejis diz que “as ciências humanas são muito importantes para conhecer o indivíduo, desde a sua história, a sua cultura, suas relações, seu comportamento, sua língua, tudo isto é importante para a formação do indivíduo, as áreas acima descritas devem constar no currículo de formação dos professores”. Por fim, o professor Logum Edé acredita que as humanidades sempre estiveram presentes na formação de professores, diz ele: “penso que humanidades sempre estiveram presentes e ocupam um espaço de privilégio na formação de professores em Moçambique”. Tal olhar sugere-nos a levantarmos a seguinte questão: A que espaço privilegiado das humanidades se refere no atual modelo de formação de professores?

Em relação ao equilíbrio entre preparação técnica com a formação humana do modelo de formação 12^a + 3anos, os professores Oxumarê, Oxum, Iemanjá, Obá, Aganju, Ibejis, Obaluaê, Logum Edé, Oraniã entendem não haver equilíbrio, tendendo a privilegiar a preparação técnica em detrimento da formação humana. O professor Oxumarê afirma que “o modelo privilegia o saber fazer”, e o professor Iemanjá considera que “este modelo tem o seu foco apenas na formação técnica”, refletindo uma leitura de que a abordagem curricular é excessivamente técnica. Nesse mesmo sentido, o professor Oxum declara “acreditei existir áreas de domínio técnico e formação humana neste currículo, mas fica claro que esta formação incide mais na prática e na técnica”. O professor Aganju reforça que “o modelo tende a privilegiar a formação técnica/prática, deixando a formação humana em segundo plano. Há necessidade de maior equilíbrio e articulação entre as duas dimensões”, a ênfase encontra-se carregada para o lado técnico em detrimento das qualidades

humanizadoras. Por sua vez, o professor Ibejis revela preocupação com ausência de equilíbrio, destacando que “não consigo ver o equilíbrio, consigo encontrar apenas a disciplina de psicologia de aprendizagem, que deveria ser a disciplina de Psicologia, Psicologia de desenvolvimento, só depois a psicologia de aprendizagem”, indicando que o currículo não contempla de forma adequada as disciplinas da área de psicologia. Por fim, o professor Obaluaê acrescenta que, embora a inclusão de disciplinas sobre deficiência e Necessidades Educativas Especiais (NEE) contribua para o desenvolvimento do lado humano do futuro docente, a ausência de uma base filosófica sólida pode gerar desequilíbrios na formação científica e produzir consequências negativas. Destaca ainda que outros componentes das ciências humanas são essenciais para que o professor não se limite ao trabalho dentro da sala de aula, mas consiga estabelecer vínculos com a realidade social, tanto no presente quanto no futuro. Esses depoimentos nos direcionam a premissa central de que o modelo de formação em vigor, 12^a+3 anos, sofre de desequilíbrio estrutural pois tende a privilegiar a preparação técnica, confirmam o diagnóstico da pesquisa de que há um predomínio da racionalidade instrumental, reforçando a “pedagogia do conformismo” mencionada por Giroux. A fragilidade na formação humana é vista como um obstáculo para a preparação de professores mais conscientes de seu contexto profissional e social e capazes de promover ambientes educativos mais holísticos.

Numa outra perspectiva, os professores Exu, Xangô, Iansã, Euá, Olocum e Odudua entendem que a formação é bastante teórica. Como atesta o professor Exu “a formação em si é muito teórica e curta para ambas facetas”, portanto, apesar de teórica sua duração não permitiria para consolidar uma preparação integral. O professor Xangô reforça essa percepção ao afirmar que “o modelo 12^a + 3 anos oferece uma base teórica sólida e conhecimentos especializados na área de atuação do futuro professor. Ele contribui para a melhoria da qualidade do ensino, com alunos mais engajados, mais motivados e melhores”. Portanto, a questão que se coloca é: até que ponto a formação oferece uma base teórica sólida? Será pela incorporação das disciplinas e as suas versões didáticas?

Por parte dos gestores há um reconhecimento dos limites estruturais do modelo atual, especialmente no que diz respeito à insuficiência de tempo, que impede a integração mais aprofundada dessas disciplinas. Esse cenário revela uma tensão entre as aspirações pedagógicas e as limitações institucionais. Enquanto há um

entendimento de que a inclusão das humanidades enriqueceria a formação inicial de professores, estimulando uma postura crítica e holística, o discurso dominante expõe as dificuldades objetivas e a resistência que impedem a integração das humanidades, revelando uma lacuna entre o ideal formativo e a orientação institucional do currículo.

Já os professores expressam uma visão dual, reveladora de uma tensão formativa. Por um lado, reconhecem que áreas como História, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Linguística, Artes e Literatura contribuem de modo significativo para a formação de professores conscientes de seu contexto profissional e social. Essa valorização expressa a compreensão de que as humanidades não constituem meras disciplinas complementares, mas fundamentos de uma profissão de caráter humanizador, capaz de promover o comprometimento ético-profissional, a empatia e a responsabilidade social. Por outro lado, esses mesmos professores questionam a relevância das humanidades na formação inicial de docentes para o ensino primário. Tal posicionamento evidencia uma resistência latente à valorização desses saberes, como se fossem secundários ou pouco pertinentes à formação e ao exercício efetivo da docência. Essa postura reforça uma perspectiva instrumental historicamente enraizada na formação de professores, que tende a privilegiar o desenvolvimento de competências técnicas em detrimento de uma formação humanista mais ampla. Nesse sentido, como adverte Nussbaum (2015, p. 10),

todas as democracias modernas representam sociedades em que o sentido e os objetivos fundamentais da vida humana são temas de razoável discordância entre cidadãos que defendem pontos de vista religiosos e seculares muito distintos, e esses cidadãos vão discordar, naturalmente, sobre até que ponto os diversos tipos de educação humanista atendem a seus objetivos pessoais.

Ao reconhecer a educação não como um campo neutro, mas como um espaço marcado por tensões e negociações de valores, a autora chama atenção para o fato de que o ensino das humanidades, longe de expressar um consenso estático, deve ser compreendido como um processo formativo necessário. Trata-se de uma formação que prepara os sujeitos “para uma vida que tenha sentido”, articulando, de modo complementar, a dimensão da formação humana e a dimensão da formação técnica. Essa compreensão converge com a perspectiva defendida pela UNESCO (2022, p. 69), segundo a qual a “filosofia, história, literatura e artes podem nos conectar com propósito, uma valorização da investigação crítica, da empatia, da ética

e da imaginação” Nessa direção, compreende-se que as humanidades são fundamentais tanto para a formação dos futuros professores quanto para a vida em sociedade, devendo, portanto, ser fortalecidas como um bem público em espaços educativos formais e não formais.

Em suma, a tensão existente entre uma formação orientada pelo discurso dominante da capacitação de professores-tarefeiros, vinculada a um modelo instrumental, e outra que se propõe a formar professores-cidadãos e profissionais, ancorada em um modelo humanístico, evidencia a necessidade de repensar a estrutura curricular da formação inicial docente, de modo que ela ultrapasse a lógica restrita do *saber-fazer*. A marginalização das humanidades nesse processo indica o predomínio de uma racionalidade instrumental, reforçando aquilo que Giroux (2011) denomina de “pedagogia do conformismo”, a qual ajusta os sujeitos às demandas imediatas do sistema, mas não os prepara para questionar criticamente e transformar a realidade. Nesse sentido, um dos principais desafios para a construção de uma formação inicial de professores mais ampla consiste em superar a visão instrumental da docência, promovendo um processo formativo que articule o domínio técnico às dimensões humanas do professor, do estudante e do mundo.

4.2.3. Formação inicial mais ampla

Em relação a existência de dois tipos de modelos de formação inicial de professores de para ensino primário, um ministrado pelos IFPs e outro pelas Universidades, os gestores Ossaim e Oxóssi responderam que “a formação de professores para o Ensino Primário é soberano e acontece nas instituições de formação de professores, as Universidades formam professores do Ensino Básico e Secundário”. Com essa resposta os gestores atribuem aos IFPs a tarefa exclusiva, ou seja, como principais responsáveis pela formação inicial específica para o ensino primário, não obstante, reconhece que a relevância da possibilidade de a formação passar as universidades, quando afirmam que “faz sentido passar sim a formação para as Universidades”.

Por seu turno o gestor Ogum sugere que “formação de professores para o Ensino Primário seja ministrada no Ensino Superior, em coordenação com o MEC, tal como ocorre com a formação de professores do Ensino Secundário”. Portanto, o gestor Ogum sugere uma mudança de paradigma, propondo que as universidades

assumam esse papel, no intuito de que nas universidades a formação será mais ampla, aprofundada e de maior rigor técnico e humano. E, destaca que “a formação de professores a acontecer na universidade contribuiria para a melhoria da qualidade de formação e, por consequência, na melhoria da qualidade de aprendizagem”. Dando ênfase a necessidade de se repensar e reestruturar o subsistema de formação docente para garantir maior eficácia e qualidade. A despeito da consideração da possibilidade de mudança de paradigma na formação, os gestores Ossaim e Oxóssi sinalizam uma manutenção do *status quo*, reforçando o papel dos IFPs na formação inicial para ensino primário.

Ainda em relação a existência de dois modelos de formação inicial de professores para ensino primário no modelo 12^a + 3anos e em curso de licenciatura (graduação) em Ensino Básico e/ou pedagogia, os professores Exu, Oxumarê, Oxum, Iansã, Obá, Aganju, Obaluaê, Euá, Oraniã, Olocum e Odudua comungam com a visão de extinção da formação ao nível médio e prevalência da formação em nível superior, considerando que esta última oferece uma preparação mais sólida. Como afirma o professor Exu: “penso que devia-se extinguir a formação no IFPs”, reforçando a ideia de que o nível superior deveria ser a via única de formação inicial. O professor Oxumarê aponta a necessidade de “interligação dos conteúdos e continuidade dos formandos no nível de licenciatura”. Por seu turno, o professor Oxum afirma que “o modelo 12 + 3 anos parece ser uma réplica do curso de licenciatura em ensino básico”, apenas mais técnico e de abordagem prática. O professor Iansã destaca que “há similaridade, porém denota-se alguma desvantagem para quem faz esse curso que é muito tempo de formação, 3 anos, faltando um ano para licenciatura”, ressaltando uma desvantagem do prolongamento do ciclo. O professor Xangô critica o atual modelo, afirmando que “é um disparate, o que revela que o SNE não tem uma abordagem sistêmica entre as suas componentes, sobretudo, na formação docente”, evidenciando problemas estruturais nesse modelo. Na perspectiva de reorientação do papel das instituições, o professor Obá defende que

a questão de formação de professores para ensino primário deve ser repensada. Os IFPs deviam ser tutelados pelas universidades e não pelo ministério de educação. Cabe ao ministério desenhar o perfil do professor que deseja e pedir às universidades formação este professor e os IFPs teriam a tarefa de realizar as oficinas pedagógicas e acompanhar as atividades do estágio em coordenação com as universidades.

Esse ponto de vista é reafirmado pelo professor Olocum que acredita que “vale pena a formação ao nível licenciatura” e pelo professor Obaluaê que entende tratar-se de “questão das políticas públicas da educação. Deveria se fundir e investir na licenciatura em pedagogia”. O professor Odudua reforça que “os objetivos dos modelos são diferentes mais o de licenciatura contém uma formação mais sólida”, enquanto, o professor Aganju aponta que “a coexistência gera desigualdade na qualificação docente e valorização profissional. A licenciatura oferece formação mais profunda, mas o modelo 12^a+3 é mais acessível e rápido”. Para o professor Euá, esse cenário

revela incompetência das nossas instituições ligadas à educação. Os licenciados em ensino básico seriam o pilar para o ensino básico no nosso país, têm uma formação relativamente sólida. No entanto, o estado para absorver estes licenciados tem sido um calcanhar de Aquiles. Muitos, senão a maioria está desempregada, vendendo cerveja, os que conseguiram emprego, não é no ramo de educação, mas noutras áreas. Há uma desarticulação gritante entre a UP/UR e o ministério da Educação.

A preocupação desse professor é de que os graduados do curso de formação inicial de professores em nível superior têm enfrentado muitas dificuldades para serem empregados na função pública, impactando negativamente na valorização do curso de licenciatura em ensino básico ao nível da sociedade.

Por outro lado, os professores Xangô, Iemanjá, Ibejis e Logum Edé defendem a coexistência de ambos modelos, considerados complementares e necessários para o contexto moçambicano. O professor Logum Edé argumenta que “no nosso contexto continua válida a coexistência destes modelos. Talvez haja necessidade de pensar na forma como se firma o compromisso de absorver a todos os graduados”. No mesmo diapasão, o professor Iemanjá ressalta “que existe uma necessidade sim de ter uma formação de base, antes do nível de licenciatura e os seus programas curriculares devem mostrar alguma continuidade”. O professor Ibejis corrobora dizendo que “eles podem se complementar”. Por fim, o professor Xangô reforça essa posição ao afirmar que o modelo 12^a + 3 anos “oferece uma formação mais técnica e prática, focada na prática do ensino, enquanto as licenciaturas proporcionam uma formação mais teórica e aprofundada nos conhecimentos sobre educação e desenvolvimento do educando”.

Ainda na esteira da discussão anterior, quanto a possibilidade de a formação inicial de professores do ensino primário acontecer no ensino superior, os professores

Exu, Oxumarê, Oxum, Obá, Aganju, Obaluaê, Oraniã, Olocum e Odudua defendem que seria ideal, pois traria benefícios a qualidade da formação e a valorização da profissão docente. O professor Exu considera que “seria o ideal”. O professor Oxumarê acredita que seria “mais valia para a qualidade de ensino em Moçambique”. Para o professor Iansã, “seria bom, todavia qual seria o destino dessas instituições e professores”, enquanto que o professor Aganju enfatiza que “seria o ideal, desde que o ensino superior seja acessível, contextualizado e de qualidade, garantindo uma formação mais sólida e valorizaria a carreira docente”. O professor Obaluaê percebe a possibilidade como “excelente. Contudo, sugere que não se faça por emoção, invistam em recursos humanos e materiais incluindo transporte para movimentar estudantes e docentes. Aprender a esse nível não se restringe a sala de aulas”. O professor Oraniã corrobora dizendo que a possibilidade “seria uma mais-valia, que ajudaria o enquadramento sólido em matérias metodológico e também facilitaria uma abordagem da práxis educativa”. O professor Olocum enfatiza que “a ideia é boa, uma vez que, vai dar mais suporte pedagógico e científico aos professores”, por seu turno o professor Odudua considera que “seria ideal, tendo em conta que os professores estariam mais preparados”.

Os professores Odudua, Oxum, Iemanjá e Logum Edé também vêm possibilidades, porém, com algumas ressalvas, incluindo limitações socioeconômicas e logísticas, como afirma o professor Xangô:

até certo ponto seria melhor porque o graduado estaria munido de conhecimentos para enfrentar desafios da educação. Por outro lado, olhando a realidade Moçambicana, seria tão difícil termos professores que poderiam caber as necessidades do país. Por outro ainda, o governo não estaria em condições financeiras para pagar aos docentes licenciados - DN1.

O depoimento do professor Xangô revela uma tensão central na política de formação de professores em Moçambique: de um lado, a convicção de que a formação em nível de licenciatura eleva a qualidade profissional, dotando os futuros docentes de instrumentos conceituais e metodológicos mais robustos para enfrentar os desafios educacionais; de outro, a percepção de que as condições estruturais do país, especialmente as condições socioeconômicas e financeiras do setor público, não conseguem acompanhar essa elevação de exigências. O professor sugere que a valorização acadêmica da formação não é suficiente para atrair candidatos,

principalmente porque a carreira docente é socialmente pouco valorizada e financeiramente pouco compensadora. Assim, mesmo que um curso de licenciatura ofereça maior qualificação, a profissão continua pouco atraente para muitos jovens, que tendem a buscar áreas com melhores perspectivas salariais. A segunda preocupação - a incapacidade do governo de pagar salários compatíveis com o nível de formação (DN1), reforça esse dilema: qualificar mais significa aumentar expectativas de carreira, mas sem condições financeiras para valorização real, portanto, o sistema corre o risco de produzir frustração entre os licenciados ou mesmo evasão da profissão.

O professor Logum Edé expressa dúvidas ao destacar que “seria bom, mas tenho dúvidas que a condução socioeconômica do nosso país permita satisfazer essas necessidades em curto prazo”. O professor Iemanjá ressalta que

seria uma possibilidade boa, mas haveria a necessidade de garantir que os professores já tivessem uma boa experiência com o ensino primário, e que o currículo pudesse trazer estratégias de desconstrução de algumas práticas que deveriam ser ajustadas continuamente ao contexto, contudo, é preciso reconhecer que o contexto sociopolítico e econômico do país não seria favorável para a existência de uma formação de professores apenas no ensino superior.

O professor Oxum reconhece afirmando que “esta similaridade dos dois modelos que só mudam de designação, daí que seria óbvio acontecer nas Universidades. Mas tem um reparo, como será a inserção dos formadores dos IFPs? Não estaríamos a tirar o pão aos formadores”. O professor Oxum coloca uma questão interessante, sendo que a leccionação na universidade obedece a outros requisitos (curso de mestrado, metodologias de ensino ao nível superior, experiência científica, publicações, etc), o que acontecerá com os formadores dos IFPs que não têm qualificação para lecionar no ensino superior? Portanto, aqui estamos diante de uma questão não apenas técnica, mas política e social.

Os IFPs têm um papel histórico na formação de professores para ensino primários. A migração para universidades ameaça essa identidade institucional. Assim, a preocupação pode não ser apenas sobre o modelo em si, mas sobre as consequências sociais, profissionais e econômicas para aqueles que sempre ocuparam esse espaço.

Por fim, os professores Ibejis e Euá compartilham a visão da prevalência do modelo de formação 12^a+3anos, como alega o professor Ibejis: “acho que poderia

continuar com o modelo, desde momento que tivesse também um semestre zero onde se procuraria eliminar as lacunas de leitura e interpretação, assim como a aritmética”, dificuldades que entende que os formandos trazem dos níveis de escolaridades anteriores. Ainda, o professor Euá concorda que o modelo deve continuar,

é preciso que também continue a ocorrer nos IFPs. O País é grande, a demanda por professores é enorme. Com a introdução do ensino primário com 6 classes temos escolas com apenas 2 professores para 6 turmas, o que não é tarefa fácil, conseqüentemente, o que é preciso é estruturar o subsistema de formação dos professores, no sentido a ficar definido, quem forma o quê e a quem?

Em relação a questão sobre formação inicial mais ampla, os professores Xangô, Oxum, Iemanjá, Obá, Aganju, Ibejis, Logum Edé, Euá, Oraniã e Olocum defendem a necessidade se repensar no modelo formação para o currículo seja capaz de desenvolver capacidades técnicas, mas também humanas que preparem o futuro professor para atuar na formação dos seus educandos. O professor Oxum destaca a necessidade de readequar o currículo ao firmar que “para se ter o domínio da técnica e formação humana, seria necessário a revisão curricular. Seria necessário a inserção no currículo de disciplinas que enfatizem a formação humana no verdadeiro sentido”. Essa preocupação é compartilhada pelo professor Xangô que destaca que “a formação de professores deve ser levada a sério porque se trata de área crucial no desenvolvimento do homem no seu todo. Por isso deve ter um modelo sólido que responda a formação integral do futuro professor”. O professor Aganju reforça que “a formação do professor deve ir além do domínio de métodos. Precisa integrar o saber fazer com o saber ser, formando docentes que compreendam o aluno como ser social e desenvolvam práticas pedagógicas críticas e humanizadoras”, enquanto o professor Ibejis acrescenta que essa formação deve possibilitar que “o professor conheça o aluno num todo, isto é, nas diferentes áreas de formação da personalidade do aluno, para uma melhor intervenção na sua formação psicossocial, cultural e profissional”. Ainda, o professor Iemanjá ressalta a que “a formação humanizada deve ser a prioridade, pois, constitui um aspecto fundamental, por isso, considero serem áreas que devem estar muito bem claras e exploradas em diferentes sistemas de formação de professores”. Para o professor Oraniã é necessário “redesenhar o *framework* geral da formação para uma abordagem ideológico e de práxis educativa”. O professor Olocum reforça que “é

preciso que haja uma formação sólida para garantir-se a melhoria da qualidade de ensino”. Por fim, o professor Exu sustenta que “a formação devia ser de nível superior para um óptimo preparo dos professores”.

Além disso, existe um entendimento comum de que a qualidade da formação está diretamente vinculada à qualificação dos formadores. Os professores Oxumarê, Iansã, Obaluaê e Odudua ressaltam essa condição, enfatizando que a formação deve contar com especialistas qualificados e condições adequadas para os formadores, pois essa qualidade se reflete diretamente na formação dos professores. O professor Oxumarê reforça a necessidade de se “colocar especialistas para a formação inicial”. Por sua vez, o professor Iansã destaca que “é bastante fundamental que haja formadores qualificados associado as condições de trabalho e de aprendizagem dos formandos para que a formação seja de qualidade”.

Buscamos por fim, apresentar as percepções dos professores em relação a contribuição das humanidades na universidade diante das facilidades da inteligência artificial – IA. Os professores Exu, Xangô, Oxum, Iansã, Iemanjá, Obá, Aganju, Ibejis, Obaluaê, Logum Edé, Euá, Olocum e Odudua percebem a contribuição das humanidades na universidade diante das facilidades da inteligência artificial como positiva, destacando o papel essencial das humanidades no desenvolvimento da capacidade crítica. O professor Aganju explicita que “as humanidades desenvolvem pensamento crítico, ética, empatia e criatividade, capacidades que a IA não substitui. São fundamentais para formar professores conscientes e humanos”, evidenciando a valorização das qualidades humanas como um diferencial indispensável. De modo semelhante, o professor Xangô argumenta que

as humanidades são essenciais para a formação inicial de professores, pois oferecem as ferramentas e os conhecimentos necessários para que eles possam desempenhar um papel ativo na transformação da educação e na construção de um futuro mais justo e equitativo.

O professor Iemanjá aponta que “seria uma boa contribuição, existindo maior controle por parte da universidade para que a inteligência artificial não afetasse negativamente o processo de ensino e aprendizagem”, indicando a necessidade de uma gestão adequada no uso da inteligência artificial para que ela complemente e não prejudique. O professor Olocum reforça que “as humanidades são importantes para uma formação integral”. O professor Oxum complementa ao afirmar que “com

base no domínio das humanidades as ciências humanas, acredito que esta área só pode servir de base para os alunos”. Por sua vez, o professor Euá evidencia um entendimento mais crítico, ao afirmar que

este é um desafio para a universidade. Ela tem que se reinventar para enfrentar este desafio. A IA não só esvazia a importância dos conteúdos das humanidades, mas também de todas as áreas do saber. O conceito de conhecimento, ciências e tudo estão no seu momento de revolução, pode ser uma outra revolução, como a que aconteceu com a invenção da escrita e da internet”

O professor Obá reforça a necessidade de reinvenção, afirmando que “as universidades devem se reinventar para poder fazer face as contribuições da IA porque já é realidade”, sinalizando a urgência da adaptação das universidades. O professor Ibejis destaca a importância de “consciencializar os estudantes da necessidade da busca conhecimento, a IA como uma ferramenta que apenas nos auxilia”, a IA deve ser aproveitada de forma crítica e responsável. Portanto, o professor Odudua acrescenta que as humanidades podem “ajudar os alunos e professores a entenderem melhor o uso das IA para o bem”, indicando a necessidade de domínio consciente das tecnologias no ambiente escolar. Por último, nesse sentido, o professor Iansã destaca que “a IA facilita a aprendizagem dos alunos para quem sabe usar devidamente essa ferramenta”. Nessa perspectiva Stederoth (2023, p. 94) defende que

a integração da IA nas plataformas de aprendizagem digital pode de fato desenvolver ainda mais a individualização dos processos de aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, reforçar o isolamento dos alunos e, assim, reduzir a oferta de situações formativas sociais. Além disso, uma plataforma de aprendizagem apoiada em IA possivelmente organizaria e controlaria, ela mesma, o progresso da aprendizagem individual, o que implicaria certamente um fortalecimento dos mecanismos de adaptação.

A inovação de educação voltada ou adaptada ao indivíduo vem imbuída de condicionantes que limitam situações de aprendizagem social, essenciais para desenvolvimento de outras capacidades necessárias para formação humana, como empatia, cooperação, solidariedade, entre outras, para o autor quando plataformas de IA passam não apenas a acompanhar, mas a controlar o progresso individual dos estudantes, elas reforçam lógicas de monitoramento e adaptação, aproximando-se de modelos tecnocráticos de gestão aprendizagem, sendo o aluno a ajustar seu

comportamento ao modelo que sistema considera adequado, portanto, este cenário intensifica mecanismos de conformidade e reduz espaços de autonomia, crítica e criatividade, dimensões imprescindíveis para processo formativo. Por isso, Stederoth (2023, p. 95) esclarece que

em vez de usar a integração de estruturas digitais e a inteligência artificial no intuito de treinar os alunos por meio do controle da atenção e da “botização” para que se tornem autômatos ruins, cujas habilidades sempre serão inferiores às de seus modelos artificiais, seria importante que os futuros processos de formação se concentrassem naquilo que, em princípio, não pode ser assumido pelos ajudantes artificiais – para que estes permaneçam em seu status legítimo de meros ajudantes.

Em suma, no que se refere à Inteligência Artificial, é consensual que o desafio atual da educação não consiste em rejeitá-la, mas em incorporá-la como um elemento já presente e que veio para permanecer no espaço escolar. Como afirma Nóvoa (2023, p. 126), “é impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas, isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum”. Assim, tanto a escola quanto a universidade, amparadas por princípios humanísticos na integração da IA, devem afirmar-se como espaços de mediação crítica entre o conhecimento científico e o sentido ético da existência, assegurando que a inovação tecnológica se converta em instrumento de humanização, mera ajudante, e não de alienação, como apologiza sector privado, detentor da IA.

Quanto a formação mais ampla depreende-se dois posicionamentos, por um lado, demonstração uma visão que reforça o papel dos IFPs como principais responsáveis por essa formação específica. Tal posicionamento evidencia uma resistência à mudança e uma visão conservadora quanto à configuração do sistema de formação, influenciada por questões de tradição institucional, aspectos constatados desde início das suas falas, por outro lado, admissão da possibilidade da formação inicial de professores acontecer nas universidades em coordenação com o MEC, por considerar a formação universitária como mais aprofundada, com maior rigor técnico e humano. No entanto, a resistência e conservadorismo institucional, a nosso ver, reflete ausência de visão ao longo prazo, sobre as possibilidades de uma formação inicial de professores mais consolidada, qualificada e alinhada às exigências atuais de uma educação formativa. Para Nóvoa (2023), a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional

docente, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão em todas suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas).

A ampliação temporal do modelo de formação 12^a+3 anos é interpretada como uma conquista histórica, sobretudo quando comparada a modelos anteriores, marcados por percursos formativos mais curtos e estruturalmente frágeis. Essa mudança é vista como um avanço, na medida em que sugere maior investimento na profissionalização docente e maior tempo para consolidar competências pedagógicas e científicas. No entanto, ao analisarmos a expansão, percebemos que ela ainda não se converteu em ganhos substantivos na formação de professores. Isso ocorre, em parte, porque a mera extensão da duração do curso não veio acompanhada de transformações equivalentes na concepção curricular. O plano de estudos continua assentado predominantemente em práticas de treinamento ou de aperfeiçoamento dos conteúdos a serem lecionados, mantendo uma lógica instrucional que pouco dialoga com a complexidade da profissão docente. Assim, embora o aumento do tempo de formação represente um avanço formal, sua efetividade permanece limitada se não for acompanhado de uma reorientação curricular capaz de promover uma formação mais ampla. Nosso entendimento confirmado pela advertência de Laval (2004) de que reformas educacionais, quando orientadas por uma lógica de gestão política e econômica, tendem a enfatizar mudanças formais, sem tocar na essência da formação docente.

O modelo aparece, assim, como construção idealizada para responder a formação inicial de qualidade, mas dependente de embasamento teórico e científico, de recursos humanos que permanecem frágeis. Segundo Lourenço (2024, p.12) nos cursos de formação inicial de professores em Moçambique, a “falta de formação acadêmica tolerante, profissional e cultural dos formadores não oferecem preparo suficiente para lidar com as surpresas cotidianas da sala de aula, nem para responder a eventos de mudanças que exigem conhecimento socioprofissional”. Por essa razão, a maioria dos sujeitos da pesquisa vê na formação ao nível do ensino superior (na universidade) uma proposta ideal, que aumentaria a qualidade da educação, embora reconheça limitações “financeiras” e de contexto político que podem obstaculizar sua implementação. Frente a isso, levantamos a seguinte questão: haveria procura suficiente para sustentar esse modelo formativo em um contexto onde a docência

continua sendo uma profissão marcada pela “baixa remuneração”, fraca valorização condições de trabalho desafiadoras?

A formação ao nível superior (na universidade) representa um avanço no sentido de qualificar, preparar mais profundamente o futuro professor, permitindo-lhe se apropriar de capacidades científicas, humanas e pedagógicas necessárias para enfrentar os desafios contemporâneo da profissão. Contudo, quando deslocamos a discussão para o campo das condições reais de trabalho docente, a atratividade do percurso formativo torna-se questionável.

Em Moçambique, a função pública constitui um dos espaços de emprego mais apetecíveis e cobiçado pelos graduados, devido à sua remuneração relativamente estável face à realidade nacional. Considerando que o Estado é o maior empregador da classe docente, surge outra questão: a “baixa remuneração” é baixa em relação a quê? Em comparação ao setor privado? Ou em relação ao custo de vida, que se agrava continuamente no contexto atual do país?

Historicamente, os cursos de formação de professores sempre foram vistos como uma das vias mais rápidas de inserção na função pública, sobretudo no caso das áreas específicas voltadas ao ensino secundário. De modo semelhante, o mesmo fenómeno ocorria com os professores do ensino primário formados pelos IFPs, que também eram facilmente absorvidos pelo Estado. Outro aspecto relevante diz respeito à baixa valorização das condições reais de exercício da profissão, o que pode influenciar diretamente a procura pelo curso de licenciatura. A elevação da exigência académica, da formação média para a formação superior cria expectativas profissionais mais elevadas. No entanto, se as condições de trabalho permanecerem inalteradas, corre-se o risco de gerar frustração, desmotivação e sensação de estagnação entre os formados. Surge, assim, um paradoxo: eleva-se o nível de formação, mas mantém-se um ambiente laboral pouco valorizado, o que pode inclusive afetar a saúde profissional docente e comprometer a permanência dos profissionais na carreira.

Portanto, o elemento central desse posicionamento reside na necessária imbricação entre as dimensões técnica e humana da formação docente, uma vez que a ampliação do tempo de formação, aspecto frequentemente enaltecido nos novos modelos, não implica, por si só, a melhoria do processo formativo. Nessa perspectiva, Lourenço (2024) adverte que “parece ingenuidade ignorar a complexidade dos elementos envolvidos e supor que uma formação curta e realizada fora das

instituições de ensino superior seja suficiente para enfrentar os desafios educacionais do país””. Assim, torna-se fundamental que a extensão temporal da formação venha acompanhada de uma concepção mais holística de formação docente. Em consonância com Nóvoa (2023, p. 124), compreende-se que “a transformação da educação é um processo que começa nos professores”, o que remete diretamente à concepção dos próprios modelos formativos. Em outras palavras, a “boniteza” da educação das novas gerações precisa ser antecedida pela “boniteza” da formação dos professores, entendida como um processo ético, humano e profissionalmente comprometido com a qualidade da educação.

5 PARA ALÉM DO SABER FAZER: A INDISSOCIABILIDADE DAS HUMANIDADES E A FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE

*“Sonho que se sonha sozinho é apenas um sonho.
Sonho que se sonha junto é o começo da realidade”
(Miguel Cervantes, Dom Quixote, 1547-1616)*

O ser humano, enquanto ser inconcluso (Freire, 2023), é um ser educável e humanizável, estando por natureza inserido na comunidade de pares, na qual apropria-se da cultura ao longo de sua trajetória de vida. Nesse sentido, Brandão (1986, p. 7) afirma que:

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar, para saber, para fazer, para ser, ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A partir desse pensamento, podemos compreender que a escola não é o único espaço onde a educação se manifesta. A maneira de ser, estar e agir na sociedade pode ser difundida por diversas instituições e contextos, ampliando o universo de experiências que contribuem para o desenvolvimento humano. Por outro lado, é na escola que a geração mais nova deve aprender a perguntar, a imaginar e a agir de acordo com os valores da convivência harmoniosa, reconhecendo que cada indivíduo traz consigo um repertório de experiências de vida e conhecimentos que, quando articulados, colaboram tanto para seu crescimento pessoal quanto para o progresso coletivo. A confluência dessas experiências é fundamental, pois constitui uma fonte de avanço nas relações humanas, promovendo diálogo, empatia e compreensão mútua. A escola é também o espaço onde a educação ocorre de forma sistemática. Nessa perspectiva, a sociedade manifesta sua intenção de vida coletiva ao estabelecer objetivos e práticas educativas que orientam o desenvolvimento do indivíduo enquanto membro ativo da comunidade. Nesse sentido, Arroyo (2015) destaca que a escola e a universidade são espaços essenciais para a realização de uma “forma humana plena”, elementos imprescindíveis para educação formativa.

Dois espaços considerados centrais nesse processo de formação: primeiro, a escola, onde o professor exercita seu magistério, entra em contato com a realidade do ambiente escolar e com os diferentes atores envolvidos, como alunos, colegas

professores, pais e responsáveis, além da comunidade ao redor da escola. É nesse espaço que o docente deve desenvolver seu traquejo pedagógico, ou seja, suas capacidades para criar um ambiente de apropriação da cultura que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo a universidade que defendemos como *lócus*, fundamental para a formação inicial integral do professor. Nesse espaço, o futuro docente vivencia a experiência de construir seu conhecimento de forma sistemática e crítica, através do contato com as teorias, do diálogo vivo com mestres e companheiros de turma. É na universidade onde ele reforça sua compreensão das bases pedagógicas, éticas e epistemológicas, preparando-se para atuar de maneira consciente, reflexiva e criativa no exercício do magistério. Contudo, a emergência da influência neoliberal, com sua configuração instrumentalista dos processos educativos, tem atravessado esses espaços; por conseguinte, a educação e a formação de professores encontram-se ameaçadas.

Este capítulo busca refletir sobre a importância das humanidades na formação de professores e na construção de sociedades democráticas, destacando a necessidade de revalorização dessas disciplinas no sistema nacional de educação. As humanidades, ao promoverem o pensamento crítico, a empatia e a capacidade de diálogo, constituem-se em pilares fundamentais para o fortalecimento de uma cidadania ativa e consciente, indispensável à consolidação da democracia. No entanto, observa-se que, em muitos contextos nacionais e internacionais, essas áreas vêm sendo marginalizadas em nome de uma lógica utilitarista e mercadológica da educação.

Martha Nussbaum (2015) denuncia o que chama de uma “crise mundial da educação”, uma crise silenciosa, porém profunda, que corrói as bases do pensamento crítico e da sensibilidade ética das novas gerações. Segundo a autora, trata-se de um processo comparável a um câncer que avança de modo quase imperceptível, mas que, a longo prazo, pode revelar-se devastador para o futuro das democracias. Essa crise manifesta-se sobretudo no afastamento progressivo das humanidades dos currículos escolares e universitários, na simplificação dos conteúdos e na perda de espaços de reflexão humanista no interior dos espaços educativos. Nussbaum associa esse fenômeno à expansão das políticas neoliberais, que passaram a orientar as reformas educacionais em diversos países. Sob essa lógica, a educação tende a ser concebida prioritariamente como instrumento de crescimento econômico e de competitividade global, em detrimento da formação integral do ser humano. O ensino

é reduzido à mera preparação para o mercado de trabalho, enquanto as artes, a filosofia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a literatura e outras disciplinas humanísticas são consideradas supérfluas ou improdutivas.

Essa tendência é também visível em países em desenvolvimento, como Moçambique, onde as políticas públicas de educação têm sido fortemente influenciadas por agendas internacionais voltadas à eficiência, mensuração de resultados e adaptação às exigências do capitalismo global. Tal orientação fragiliza o papel formativo da escola e dos cursos de formação de professores, restringindo a educação à dimensão técnica e operacional. Para Nussbaum (2015) a educação integral, aquela que integra as humanidades como parte essencial do processo de formação, pode assegurar a sobrevivência das sociedades democráticas e dos Estados de direito. A educação nesse sentido promove o cultivo da imaginação moral, o pensamento crítico e a capacidade de reconhecer a dignidade humana em todas as suas formas. Como defende Pimenta (2020), a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Portanto, educar não se reduz à transmissão de conteúdos ou à preparação técnica para o trabalho, mas implica inserir o indivíduo ao mundo, como sujeitos possibilitados a compreenderem o mundo em que vivem e a participarem conscientemente na construção da sociedade. No entanto, para a autora a educação é, ao mesmo tempo, um ato de formação e de emancipação, pois contribui para que o indivíduo se reconheça como parte de uma coletividade e se comprometa com o destino comum da humanidade.

Assim, a presença das humanidades na formação não é apenas uma questão curricular, mas uma exigência ética e política para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Conforme Vinci (2025), as disciplinas das humanidades pela sua própria natureza resistem às lógicas utilitaristas, e convocam os sujeitos ao desconforto crítico, ao enfrentamento das contradições e à abertura de novas perguntas, elementos que se opõem frontalmente à lógica neoliberal. Por essa razão, Nussbaum (2015) defende que o capitalismo não suporta as humanidades, por conseguinte reúne todas suas forças para combatê-las, como inúteis à sociedade. Corroborando com a tese da autora, Vinci (2025, p. 170) afirma que

as humanidades frequentemente são alvos de desqualificação, especialmente quando não se submetem às lógicas da empregabilidade, da inovação ou da performance. No entanto, é precisamente essa recusa que lhes confere potência: ao interrogarem os modos como somos governados e como governamos a nós mesmos, ao desafiarem os princípios, os objetivos e os processos que nos são apresentados como naturais, elas se colocam no cerne de uma inquietação política fundamental.

Ao questionarem as formas de poder, os modos de vida naturalizados e os critérios que organizam nossas práticas sociais, as humanidades mantêm viva a capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania responsável e da imaginação narrativa.

A reflexão sobre a importância das humanidades na formação do sujeito não é recente. Essa questão vem sendo debatida ao longo do tempo, pois reconhece-se que o desenvolvimento de capacidades humanas essenciais vai além do domínio técnico ou científico. O que torna essa discussão ainda mais relevante atualmente é o contexto contemporâneo em que vivemos, marcado por avanços acelerados em áreas como a robótica e as ciências biológicas, patrocinadas pelas reformas neoliberais. Segundo Charlot (2020), essas inovações têm transformado profundamente a maneira como nos comunicamos e estabelecemos relações em ambiente de educativo. Neste contexto, para Biesta (2021), a linguagem de educação está sendo substituída por uma linguagem da aprendizagem que tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, que compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Os profissionais da educação são confundidos com tarefeiros cuja única tarefa é fazer chegar o produto pronto para o consumo do cliente aprendente. Além disso, a própria aprendizagem precisa então ser apresentada como algo fácil, atraente e emocionante. Tornar o processo formativo mais “atrativo” significa, nesse contexto, suavizar as exigências e os desconfortos, sobretudo através da modulação da performance docente, a qual passa a ser orientada menos pela transmissão de conteúdos desafiadores (Vinci, 2025). Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem voltado aos exercícios de desenvolvimento da capacidade crítica, argumentativa, imaginativa e criativa, não procede. Conforme Vinci (2025, p. 158),

as disciplinas voltadas para o trabalho reflexivo, como aquelas do campo das humanidades, são apontadas como as mais desestimulantes, por conta de suas reflexões, muitas vezes, colocarem em questão essa aparente felicidade almejada pelas novas gerações e/ou por lhes demandar uma tomada de posição diante de dilemas contemporâneos.

Esse desinteresse pelas disciplinas humanísticas revela um aspecto característico da cultura contemporânea, tipificada pela busca imediata de satisfação e pela tendência a evitar o confronto com questões complexas. As humanidades, pelo seu apanágio, estimulam aos alunos a sair do seu espaço de conforto, a problematizar certezas, analisar contradições e assumir posicionamentos críticos diante dos dilemas atuais, rompendo com a lógica da prontidão, da felicidade superficial frequentemente promovida pelos discursos da robotização ou tecnicistas, embasados na teoria das competências e habilidades.

A educação baseada em competências e habilidades, promovida e sustentada pelas correntes neoliberais, objetiva sobretudo reproduzir os modos de funcionamento do capitalismo, a busca pela eficiência, o aumento da lucratividade, a competição e o individualismo exacerbado. Nesse modelo, a escola torna-se uma arena, e professores e alunos passam a atuar como competidores em busca de qualificações quantificáveis, nas palavras de Laval (2019) se tornam “empreendedores de si mesmos”. Disserta o autor, que o neoliberalismo, não governa apenas através de leis e políticas econômicas, mas também pela gestão das subjetividades, produzindo sujeitos que internalizam formas de autogoverno compatíveis com a racionalidade de mercado, que tende a transformar a escola em espaço de modelagem de competências econômicas, limitando o desenvolvimento do caráter plural e formativo da educação. Por tanto, o que passa a importar não são mais as relações sociais construídas ao longo do processo educativo, nem as trocas de experiências e vivências, mas sim os resultados mensuráveis. Assim, valores essenciais para a construção de coletividades humanas, como o respeito às diferenças, à pluralidade e à vida democrática, acabam sendo substituídos por contravalores que fragilizam o sentido formativo da educação.

A orientação da educação por resultados é, em grande medida, sustentada pelos avanços das tecnologias. Vivemos um momento em que o uso tecnologias digitais se tornou irreversível, com as suas vantagens e limitações. Por essa razão, a convivência com tais tecnologias no ambiente educativo, bem como no cotidiano da sociedade, impõe desafios éticos, estéticos e políticos que exigem reflexão crítica. As

decisões que tomamos sobre o que é valioso, legítimo, justo ou humano dependem, sobremaneira, de nossa compreensão e valorização dessas questões. Assim, fica claro que, mais do que nunca, é imprescindível uma formação que integre o domínio do conhecimento técnico-científico ao desenvolvimento de valores éticos, morais e estéticos.

Assim, processo formativo do indivíduo deve começar na infância e na adolescência, na base de uma educação integral que não apenas transmita informações, mas que também cultive o pensar criticamente, o agir responsável e entender o mundo a partir de uma perspectiva humanista. Para Nussbaum (2015, 53) “uma educação baseada nas ciências humanas fortalece a capacidade de imaginar e de pensar de forma independente, cruciais para manter uma cultura de inovação bem-sucedida”. A inovação, portanto, no mundo vencido pelas tecnologias digitais também precisa das humanidades.

Em Moçambique, desde o período da luta de libertação, a educação – especialmente aquela desenvolvida nas zonas libertadas pelo movimento de libertação de Moçambique (FRELIMO) constituiu-se como uma ferramenta fundamental para viabilização de projetos políticos de nação. Tal centralidade da educação manifestou-se tanto no contexto da sociedade monopartidária, de orientação socialista de orientação marxista-leninista, que marcou a primeira república (1975 -1990), como atesta a Lei 04/83 que instituiu o Sistema Nacional de Educação - SNE, quanto no período da sociedade multipartidária e de abertura à economia de mercado, característico da segunda república, de 1990 aos dias atuais, de acordo com as Leis 06/92 e 18/2018 do SNE.

A título de exemplo, destaca-se a integração da disciplina de introdução de filosofia no currículo ensino médio. Segundo MINED (2000, p. 1), a integração da disciplina em 1997 “visava superar três déficits: o político, epistemológico e o moral, todos causados pela ausência da Filosofia”. Ademais, o próprio MINED (2010, p. 8), após a revisão do currículo do ensino secundário geral em 2010, explicita que:

quando da primeira fase de introdução da Filosofia em Moçambique, o País acabava de sair da guerra dos dezesseis anos. Era urgente a inculcação de valores de reconciliação, tolerância, bem comum. Não obstante, a construção destes valores continua sendo uma necessidade na nossa sociedade. Contudo, hoje impõem-se outras interrogações resultantes da conjuntura atual, tal como a difusão e uso em massa das Tecnologias de Informação e Comunicação, que nos apontam para aqueles e outros valores a cultivar, tais

como: discernimento, responsabilidade, engajamento sócio-político para o desenvolvimento e participação na vida pública do País, entre outros.

A introdução da Filosofia no SNE em Moçambique não deve ser entendida apenas como um evento educativo, mas como uma resposta histórica situada. Naquele contexto, a urgência era reconstruir o tecido social destruído pelo conflito, de modo que valores como reconciliação, tolerância e bem comum emergiam como imperativos éticos para garantir a continuidade da nação. Hoje, com o advento das TICs, que transformam as formas tradicionais de convivência social, participação política e produção de sentidos, valores como discernimento, responsabilidade e engajamento sociopolítico tornam-se igualmente indispensáveis. Isso porque a circulação acelerada de informações, especialmente nas redes sociais, tanto pode fortalecer a democracia quanto pode ampliá-la ou fragilizá-la.

Desse modo, a formação humana promovida pela Filosofia e pelas ciências sociais e humanas deve ser compreendida como um processo contínuo de interpretação das necessidades de cada época. É esse movimento interpretativo que permite repensar, permanentemente, os valores da nação, situada simultaneamente no contexto local e no cenário global. Neste contexto, Gonsalves (2018, p. 1654) sustenta que o déficit político, epistemológico e moral em Moçambique, não se devia atribuir somente a ausência de filosofia no SNE, mas pelos inacabados projetos de nação após a independência nacional, denominados o primeiro por modernidade socialista e o segundo de capitalista-neoliberal. O primeiro, “fragilizou as instâncias tradicionais que orientam o agir do homem bantu-moçambicano, quais sejam, a religião e a sabedoria da vida” e o segundo

apresentando um novo ethos e novas referências de sociabilidade. Boa parte da juventude, destituída dos valores e das referências éticas tradicionais por força de uma modernização socialista, e abandonada à sua sorte com a reversão repentina do país ao capitalismo, mergulhou num mar de incertezas. É nesse mar de incertezas e de vazio de sentido que a juventude, ao abraçar os novos valores capitalistas, é acusada de possuir déficit moral. (Gonsalves, 2018, p. 1654)

As rápidas mudanças estruturais, que marcaram a transição da modernização socialista para a inserção abrupta no capitalismo, produziram um deslocamento profundo das referências endógenas que orientavam a sociedade tradicional moçambicana. Os jovens, já privados de valores comunitários que antes conferiam sentido à vida coletiva, passaram a ser expostos a novos imperativos capitalistas.

Segundo Ngoenha (2004), o individualismo, o espírito de competitividade, o predomínio da “dólarcracia” e o aumento da violência nas relações sociais expressam traços de um “capitalismo selvagem”. Gonçalves (2018) defende que esses foram fatores que contribuíram para o esvaziamento de sentido na sociedade, processo em grande medida patrocinado e institucionalizado pelo próprio Estado, sob influência das diretrizes das instituições de Bretton Woods. Estas instituições concebem o sistema econômico como espaço no qual o ser humano deve encontrar sua felicidade. Nessa mesma direção, Goergen (2019, p. 29) afirma que “é o sistema que constitui o horizonte e que agrega “dignidade e felicidade” ao humano. Quem não se integra ou é rejeitado por não corresponder às expectativas sistêmicas ou não encontra realização nem felicidade”. Por essa razão, defende o autor que o ser humano, considerado em sua condição própria, tornou-se esvaziado de sentido, uma vez que passa a ser condicionado ao pertencimento e à integração ao sistema.

A integração da disciplina de Filosofia no ensino médio (11^a e 12^a classes) etapa que antecede o ingresso nos cursos de formação inicial de professores para o ensino primário, representa uma tentativa sistemática de resgatar valores sociais essenciais. Contudo, essa orientação humanística ainda se revela insuficiente, pois não encontra continuidade em outros níveis de formação, como no modelo de formação de 12^a+3anos.

Como denuncia Nussbaum (2015), muitos sistemas nacionais de educação em vários países estão a abdicar de estudos das humanidades. Tal tendência pode ser observada também em países em via desenvolvimento como Moçambique, sob égide da influência dos organismos internacionais que interveem como financiadores ou doadores dos orçamentos do Estado, por conseguinte, exercem impacto direto nas políticas da educação. No que tange a formação inicial de professores, no modelo 12^a+3anos, a análise dos planos de estudos revela a ausência das disciplinas das humanidades consideradas fundamentais para curso inicial de professores. Entre essas, destacam-se as ciências da educação voltadas aos valores e intenções educacionais, tais como filosofia, antropologia, psicologias, sociologia, filosofia da educação, antropologia da educação, sociologia da educação, história da educação, ética da educação, entre outras. Tais áreas são cruciais para construção de uma visão mais holística da profissão docente quanto para compressão da condição humana. Como argumenta Dalbosco (2019, p. 61),

compreender a condição humana como constituída por múltiplas possibilidades abertas impulsiona o educador a descobrir as capacidades de seus educandos e auxiliar no seu desdobramento em várias direções. Isso evita a formação tacanha da condição infantil, querendo orientá-la exclusivamente numa única direção.

O autor destaca a importância do esforço do educador em compreender o educando como um projeto aberto, deslocando a concepção de educação de modelo prescritivo, centrado na adaptação a uma orientação única, previamente definida, para um modelo formativo que se orienta para abertura, pela potencialidade e pela pluralidade das experiências humanas. A formação tacanha, atualmente induzidas por exigências de produtividade, utilitarismo e interesse mercadológico, não apenas empobrece a experiência infantil, mas também reduz o horizonte democrático da sociedade, ao formar sujeitos treinados para cumprir tarefas. Torna-se, portanto, indispensável um arcabouço de compreensão humanística que permita rejeitar tal redução formativa. Conforme afirma Vinci (2025), as humanidades ocupam historicamente lugar de interrogar os discursos, as instituições e os dispositivos que organizam a vida coletiva. Grondin (no prelo) afirma que o que distingue a nossa humanidade é a capacidade de ir além de nossa própria particularidade, levando em consideração a herança que pode nos ajudar a crescer acima e além de nossos eus limitados. Diz ele,

essa herança da tradição e a sabedoria dos outros, que sempre aplicamos de forma diferente a nós mesmos e à nossa situação, adquirimos verdades genuínas, mas tais verdades não podem ser adequadamente descritas nos termos da ciência metódica. Essas são verdades que simplesmente nos ajudam a nos tornarmos mais "humanos", mais abertos e também, negativamente, mais conscientes dos perigos que nos cercam. Essa sabedoria verdadeiramente humana corresponde à forma de conhecimento que é buscada nas humanidades. (Grondin, no prelo)

As humanidades, sem perder a orientação científica, devem, no processo educativo, nos termos aqui propostos, voltar-se para a interpretação e expressão do contexto africano, traduzindo-o na própria linguagem da África. Talvez resida aí o cerne do desconhecimento do seu potencial por parte de alguns sujeitos da pesquisa, de acordo com os depoimentos apresentados no capítulo anterior. Isso implica que as disciplinas das humanidades se sirvam de seus instrumentos metodológicos, epistemológicos e éticos para explorar criticamente a realidade africana e dela extrair significados pertinentes ao seu tempo e espaço históricos. Segundo Vinci (2025, p.

172) “as humanidades, no seu caráter extemporâneo e seu vínculo com o pensamento problematizador, tornam-se centrais para qualquer projeto de educação que não queira se reduzir a mera produção de subjetividades dóceis e adaptadas”. Dessa forma, afirmam sua relevância no presente, especialmente em meio a uma sociedade de caráter utilitarista e imediatista. Tal perspectiva sugere a necessidade de reconstrução de um pensamento a partir das humanidades que dialogue com as experiências, os valores e as aspirações das sociedades africanas contemporâneas. Como sugere Bono (2022, p. 195) “elaboração de uma pedagogia africana (Muntugogia) que parte da antropologia, ontologia e axiologia contextuais, e não da tradução para línguas locais de pedagogia concebidas e nascidas num contexto não africano”.

Segundo Bono (2022) *Muntugogia* é um neologismo que advém da fusão de dois termos: Muntu (pessoa) e gogia (condução). Se por pedagogia se entende a condução/educação (αγω) da criança (παιδός), por Muntugogia entendemos a educação do Muntu, ou seja, uma pedagogia e uma Filosofia da Educação Africana que visa não somente a educação da criança, mas da pessoa em África. Para o autor (2022, p. 198)

na elaboração da *Muntugogia*, devemos percorrer os passos fundamentais de cada Filosofia da Educação: o primeiro passo consiste no estudo da Antropologia contextual para responder à questão: quem é o homem que queremos educar? (trata-se de individuar a Antropologia subjacente); o segundo passo diz respeito à Epistemologia: qual é a fundamentação científica que legitima tal discurso sobre a educação?; o terceiro passo é relativo à Ontologia: qual é a ontologia de referência?; e por fim o último passo é da Axiologia: a quais valores queremos educar este homem concreto?

Charlot (2020) defende que o grande problema da pedagogia contemporânea é que ela se esvaziou da antropologia. Para Bono (2022) a educação formal africana não se esvaziou, porém necessita de apropria-se da sua própria antropologia (Muntulogia), por isso destaca, que qualquer projeto de educação deve partir de uma compreensão interpretativa da condição humana que ela pretende formar. Educar para o africano não é apenas instruir, mas acompanhar a pessoa (Muntu) ao longo da vida.

Os quatro passos fundamentais funcionam como camadas de interpretação que revelam o horizonte de sentido no qual a educação africana deve ser pensada. O primeiro passo mostra que não existe educação neutra; há sempre uma visão de

pessoa subjacente a cada prática pedagógica. A epistemologia e a ontologia, por sua vez, indicam que o conhecimento e o ser não podem ser concebidos de modo abstrato, mas devem ser lidos a partir das estruturas de significado que organizam o mundo africano. Por fim, a axiologia evidencia que educar implica orientar para valores e que tais valores precisam emergir da realidade concreta do *Muntu*, não de modelos externos. Bono inspirando-se na Pedagogia de Oprimido de Paulo Freire, sugere uma pedagogia não forjada para o *Muntu*, mas com o *Muntu*, uma *Muntugogia* que não pode ser elaborada sem a reflexão do *Muntu*, como sujeito da sua história e da sua educação. (Bono, 2022). É nessa perspectiva de conceber e analisar o mundo com rigor contextualizado que defendemos a importância das ciências da educação orientadas aos valores e intenções educacionais no âmbito da formação inicial de professores. Compreendendo tais ciências como farol crítico, capaz de orientar o cultivo da capacidade reflexiva e de promover um retorno consciente e problematizador às tradições africanas, não como especialização da cultura, mas entendido como condição fundamental para a reconstrução institucional da formação docente e para a constituição de um projeto formativo mais amplo. Como asseveram Dalbosco, Cenci, Doro (2023, p. 12-13)

é dessa mudança paradigmática que brota uma filosofia da educação transformada, capaz de assumir ao menos três tarefas principais: a primeira repousa no trabalho crítico-conceitual de atualização da ideia de formação; a segunda diz respeito à reivindicação incessante, com o apoio interdisciplinar das ciências humanas e sociais, do retorno, no currículo da educação escolar e universitária, da ampla formação concebida em uma perspectiva pós-humanista; e, por fim, a terceira tarefa consiste em levar adiante, de maneira crítico-interpretativa, na condição de uma filosofia da educação como intérprete mediadora, o inesgotável tensionamento entre formação humana e formação profissional.

Com base nessas asserções, compreendemos que a mudança paradigmática da filosofia da educação na África se efetiva por meio do exercício contínuo de atualização da ideia de formação no contexto africano. Trata-se de conceber a educação não como um produto importado, mas como resultado de um diálogo crítico entre o olhar africano sobre a própria África e um olhar africano, igualmente crítico, em relação ao mundo condição para a formação integral do sujeito. Esse exercício crítico implica questionar concepções importadas e historicamente marcadas pela “colonialidade do saber”, abrindo espaço para uma compreensão de formação que integre dimensões ético-estéticas, políticas e comunitária. Não se trata, portanto, de

defender um contextualismo fechado ou relativista, mas de reconhecer que os valores, saberes e experiências do contexto também devem ser considerados como componentes legítimos e constitutivos dos processos formativos.

Daí decorre a nossa reivindicação pela valorização das humanidades na formação inicial de professores, uma vez que elas possibilitam a articulação entre o conhecimento científico e valores humanizadores, constituindo-se, ademais, como um espaço reflexivo fundamental para evitar tanto o reducionismo tecnicista quanto as derivações de um humanismo abstrato e distante das demandas sociais.

5.1 Por que a Universidade como espaço de formação inicial de professores para ensino primário?

A universidade é uma instituição social dedicada à produção e difusão do conhecimento, bem como a promoção da cultura. Para Chauí (2003, p. 6), a universidade enquanto instituição social “tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa”. Se percebe, portanto, no contexto social e político e afirma-se em meio às contradições que a atravessam. Isso, a torna diferente das outras organizações sociais que se limitam em gerir seus próprios espaços e tempos. Nesse sentido, Varela (2013, p. 16) explicita que:

A Universidade não é um estabelecimento qualquer, mas uma entidade (em regra, uma instituição) que se posiciona no mais alto nível do subsistema de ensino superior e, por consequência, do sistema educativo; Não é uma mera transmissora do saber ou da ciência, mas é, também, e primordialmente, produtora do conhecimento científico; Não se limita à transmissão do saber, isto é, ao ensino, mas este associa-se à investigação; As funções de ensino e de investigação não são funções estanques ou fins em si, mas, antes, devem propiciar a promoção da cultura, assim como o desenvolvimento de capacidades de análise crítica, inovação, desenvolvimento experimental e de inserção na vida ativa.

Para Humboldt (1997), a fundação da universidade somente poderia atingir o seu objetivo se ele se compromettesse com a “ideia pura da ciência”, como produtora do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral. Essa ideia concebe a ciência como “atividade espiritual da humanidade”, expressamente como a “cooperação” intelectual dos indivíduos que buscam o conhecimento (Gerhardt, 2002, p. 30-31). Segundo Dalbosco (2026, p. 191),

Humboldt viu nas instituições de ensino, especialmente na universidade, o lugar no qual o ser humano pode desenvolver suas capacidades e, ao se enfrentar com o saber e o ensino, alcançar o aperfeiçoamento espiritual, cada vez mais amplo e plural, fazendo emergir dele uma humanidade possível.

Para Humboldt, a universidade assume o papel de promotora de uma humanidade mais ampla e plural, na medida em que possibilita ao sujeito transcender visões estreitas e instrumentais do conhecimento, abrindo-se ao diálogo com diferentes saberes e culturas. Nesse sentido, compreende-se a formação como uma força cultural privilegiada que, por meio do ensino e da pesquisa, impulsiona o desenvolvimento de todas as capacidades humanas.

Consequentemente, a ciência não tem nada de fechado, também nada que pudesse ser completado por uma mera atividade ordenadora ou colecionadora. Muito pelo contrário, ela deve ser criada de modo sempre novo, e isso, “a partir das profundezas do espírito”. Ela deve ser “considerada algo ainda não inteiramente encontrado e nunca inteiramente encontrável”; ela está “sem cessar em busca de conhecimentos e com isso também de novos impulsos do pensar e do fazer”.

Portanto, universidade, em razão de seu caráter amplo e de sua função social específica, distingue-se de outras instituições de ensino superior (IES), embora, não raras vezes, tais termos sejam tratados de forma equivocada como sinônimos, sem que se estabeleça uma distinção precisa e essencial entre eles. Na universidade, como assegura (Sarti *et al.*, 2025, p. 2)

o conhecimento profissional não é apenas transmitido, mas também produzido e organizado de acordo com regras específicas, que conferem grande ênfase para a atividade de pesquisa; ambiente no qual as equipes encarregadas da formação profissional são confrontadas com exigências acadêmicas.

De acordo com os autores a universidade, constitui um espaço de produção intelectual, no qual o saber é continuamente investigado, questionado, ampliado e reorganizado. Um caráter epistemológico específico, baseado em critérios de rigor, metodologias próprias e práticas sistemáticas de investigação que confere à formação profissional universitária uma profundidade que não se reduz à aplicação técnica de conteúdo. Nesse sentido, Chaui (2001, 187) sugere

tomar a questão do ensino não como uma técnica de transmissão de conhecimentos e de consumo dos saberes, mas como parte construtiva da aparição de sujeitos do conhecimento, de tal modo que o ensino e a instituição universitários sejam simultaneamente agentes e produtores da ação de conhecimento que engendra esse sujeito.

A autora destaca, assim, a centralidade da relação entre ensino e pesquisa, argumentando que reduzir o ensino universitário a um procedimento meramente transmissivo inibe a formação do sujeito como produtor de conhecimento. Ao contrário, uma relação sistemática e dinâmica entre ensinar e investigar cria um ambiente instigador, no qual docentes e estudantes, em contato acadêmico, são provocados a problematizar e interrogar os fenômenos que emergem da sociedade e do contexto acadêmico. Nessa perspectiva, de acordo com Varela (2013), o conhecimento ocupa lugar central na conceitualização da universidade. Em torno dele se delineiam três funções fundamentais, ensino, pesquisa e extensão, tradicionalmente conhecidas como o tripé universitário. Trata-se de funções indissociáveis para que a universidade cumpra efetivamente o seu papel social. Como assevera o autor (2013, p. 14),

a investigação, ou seja, “o conhecimento produzido”; o ensino, isto é, a “socialização” do conhecimento produzido no seio da academia; a extensão, que traduz o “benefício social” das universidades, através das diversas formas de interação com a sociedade, designadamente a prestação de serviços diversificados.

A universidade configura-se, desse modo, como uma instituição social complexa, cuja missão consiste em desenvolver atividades que sustentem, com rigor acadêmico e científico, a sua tridimensionalidade: ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, o ensino não deve se reduzir à mera reprodução de informações por parte de estudantes e professores; ao contrário, a pesquisa deve ser assumida como um ato de construção do conhecimento. Ambas as dimensões devem orientar-se pelo princípio originário da criação da universidade, voltado ao benefício do outro, na medida em que buscam e propõem caminhos de transformação da sociedade. Nesse sentido, a universidade sempre esteve vinculada a uma relação de alteridade. Como afirma Bellei (2006, p. 53),

a universidade vivenciou sempre condições de interesse, ou seja, condições de “estar entre” (*inter essere*) exigências contraditórias: a sua própria e a de outras. Bem ou mal, esteve sempre acompanhada e, em certos casos, policiada, pela Igreja, seja pela Razão, pela Cultura, pela sociedade, pelo mercado.

Assim, a reflexão de Bellei evidencia a tensão entre a sua identidade desde a invenção, a liberdade, a autonomia, rigor científico e as funções utilitaristas e imediatistas, emanadas da sociedade contemporânea regida pela lógica do mercado. Dito de outra maneira, a formação sempre esteve em disputa e interesse. Segundo Hoyer (2019, p. 153),

o Estado [quer] servos obedientes; a Igreja seres humanos devotos; por fim, a economia [mostra-se] interessada pela formação da população somente quando isso resulta em rendimentos monetário. Sendo assim, a ideia de formação como desenvolvimento integral de todas as capacidades humanas em todas direções permanece a meio caminho.

Bellei (2006), ao problematizar os riscos da perda da autonomia universitária, reafirma a necessidade de preservar a universidade como um espaço crítico, comprometido com a formação humana, a produção de conhecimento e a transformação da realidade. Nas últimas cinco décadas, com a hegemonia do neoliberalismo, entendido como uma racionalidade que busca “impor sua visão de mundo baseada na lógica competitiva do mercado, projetada sobre todos os setores da vida humana, e em um imaginário social apresentado com a pretensão de ser a única alternativa possível” (Dalbosco; Cenci; Doro, 2023, p. 3), as instituições educacionais, sobretudo as universidades, passaram a enfrentar riscos crescentes de perda de sua identidade, ao se tornarem também alvo apetecível do mercado. Nesse contexto, a educação deixa de ser concebida como um direito social e um bem público, passando a ser tratada como investimento individual, o que restringe significativamente o seu horizonte formativo. Para Bellei (2006), na instituição universitária, essa penetração do mercado implica a redução drástica da formação ética do indivíduo para a cidadania e para o exercício de práticas sociais responsáveis, substituída por formas rápidas e “produtivas” de adestramento.

Portanto, nessa racionalidade econômica, a formação ética para cidadania tradicionalmente associada a construção do sujeito crítico, reflexivo e socialmente responsável é esvaziada de sentido formativo e reduzida a um processo instrumental. A formação deixa de ser atenta, dialógica e crítica de constituição do sujeito, passando

a ser compreendida como um conjunto de competências funcionais, adaptáveis as exigências do mercado. Essa racionalidade do mercado visa em última instância garantir a substituição da formação pela lógica do treino, em que o aluno é preparando para executar tarefas e não a compreender, questionar a realidade social. Por isso, contrariamente a essa racionalidade, Nussbaum (2015) defende que “a educação prepara as pessoas para o trabalho e, o que é fundamental para uma vida que tenha sentido”. O sentido da vida só pode ser buscado se os sistemas de educação permitirem que os sujeitos aprendam a questionar. Mais do que obter respostas no processo de formativo, importa o cultivo de postura indagadora dos alunos sobre a realidade envolvente.

Ainda na perspectiva de Bellei acerca da vivência permanente da universidade sob condições de interesse, Nussbaum (2015) afirma que é nas instituições de ensino, particularmente na universidade, que tem ocorrido algumas das transformações mais perniciosas, na medida em que a pressão pelo crescimento econômico impulsiona mudanças no currículo, nas práticas de ensino e no próprio funcionamento institucional, orientado pelo atendimento às exigências e aos ditames do mercado. Tal como Bellei (2006, p. 57) assevera,

na instituição universitária, essa penetração do mercado significa uma redefinição generalizada de formas e funções em que se invertem hierarquias de forma a privilegiar administradores mais do que docentes e pesquisadores; enfatiza-se a percepção do aluno como consumidor e do professor como vendedor de pacotes prontos para entrega, e por fim, institui-se a redução drástica do que se conhecia anteriormente como educação, ou seja, a formação ética do indivíduo para a cidadania e para o exercício das práticas sociais responsáveis, a formas rápidas e “produtivas” de adestramento.

Para o autor, os professores e pesquisadores antes considerados como pilares para estabilidade no processo de ensino e pesquisa, o cerne da universidade, são relegados ao segundo plano. O lugar de primazia é ocupado pelos administradores, o que resulta no enfraquecimento da produção intelectual e científica que historicamente fundamenta a universidade.

A penetração da lógica de mercado na universidade sinaliza, assim, a fragilização de sua missão pública e de sua função histórica, bem como o esvaziamento de seu compromisso com a constituição de sujeitos históricos, críticos e capazes de compreender e intervir conscientemente na vida social. É nesse

contexto que Readings (1999) sustenta que a universidade se encontra em ruínas, como argumenta em sua obra *The University in Ruins (Universidade em ruínas)*.

No contexto moçambicano, a tese de Readings sobre a universidade “em ruínas” adquire contornos particularmente complexos e singulares. Trata-se de uma universidade que, ao mesmo tempo que busca consolidar-se institucionalmente após um passado colonial recente e um projeto pós-independência interrompido, passa a ser atravessada por dinâmicas globais de mercantilização do ensino superior. Diferentemente do cenário europeu ou norte-americano analisado por Readings, em Moçambique a universidade enfrenta o desafio adicional de construir a sua identidade sob forte pressão de reformas estatais orientadas por organismos internacionais, que reconfiguram o ensino superior segundo critérios de eficiência, empregabilidade e competitividade. Nesse sentido, as “ruínas” não significam apenas o declínio de um modelo universitário clássico, mas também a fragilização de um projeto histórico ainda inacabado de universidade, da formação humana e de a reconstrução nacional. Para Taimo (2010), países em desenvolvimento como Moçambique com

a globalização imposta pelo sistema internacional assim como a reforma do Estado tem atrelado a educação à situação da reforma com argumento de que tem que apoiar a reforma em curso, numa clara alusão para que o ensino superior assuma o capitalismo internacional. Este por sua vez reforça a hegemonia de classe ao reproduzir as relações sociais em todas as dimensões.

Segundo o autor, ao atribuir à educação o papel de difusora de uma “cultura global” na formação dos indivíduos, cristaliza-se uma concepção orientada para a busca da hegemonia mundial no âmbito da esfera mercadológica. Essa orientação é evidente no relatório do Banco Mundial de 1994 intitulado: *Higher education: the lessons of the experience*, sobre o diagnóstico da educação superior nos países em desenvolvimento no qual traça as seguintes recomendações para que a reforma tenha lugar:

Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas. Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o fiscal e os resultados. Redefinir a função do governo no ensino superior. Adotar políticas que estejam destinadas a otorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (Banco Mundial, 1994, p. 4)

As recomendações do BM revelam uma concepção de educação superior alinhada à lógica do mercado, na qual a universidade deixa de ser compreendida como bem público e direito social, passando a ser tratada como serviço regulado por mecanismos concorrenciais. Tal orientação tende a reconfigurar a missão histórica da universidade, deslocando o foco da formação integral, crítica e cidadã para objetivos instrumentais, associados à empregabilidade e à adequação às demandas do mercado de trabalho. É por essa razão que Taimo (2010, p. 198) assegura que

estudos realizados por pesquisadores e estudiosos africanos sobre o ensino superior no continente no limiar do século XXI, revelam-nos a inquietação e o temor que estes têm em relação à educação superior tendo em vista a fragilidade econômico/financeira dos Estados africanos e que acabam permitindo que sejam manietados pelas políticas do Banco Mundial em relação ao setor de educação.

Concordando como Bellei (2006), as recomendações do Banco Mundial contribuem para a consolidação de um modelo de ensino superior que reforça a hierarquização institucional, a mercantilização da educação e a dependência dos países periféricos em relação às agendas e interesses do capitalismo global. Nesse sentido, a equidade passa a ser compreendida mais como ampliação do acesso diferenciado e estratificado do que como garantia de condições efetivas de formação ampla. Como assevera Taimo (2010, p. 187), “a qualidade que o ensino superior deve ter é importante que seja ligado ao volume de produção requerido para responder aos desafios do mercado”, como tornar as instituições de ensino superior engajadas na competitividade de maneira a fornecer com maior celeridade mão-de-obra ao mercado de trabalho.

Tal como defendemos no primeiro capítulo, ao abordar a visão holística e humanística da UNESCO em comparação com outras organizações internacionais no que concerne à formação de professores, também neste caso a concepção da UNESCO acerca do ensino superior distingue-se de modo significativo da perspectiva defendida pelo Banco Mundial. Para a UNESCO, a educação superior não se limita à formação de competências técnicas orientadas pelo mercado, mas constitui um bem público e um direito social, cuja finalidade central é a promoção da solidariedade, da justiça social e do desenvolvimento humano integral. Nessa lógica, os Estados-membros deviam assumir responsabilidade indelegável pela educação superior, justamente por sua dimensão social. Em contrapartida, a orientação do Banco Mundial

tende a privilegiar uma formação instrumental e funcionalista, voltada para a produção de técnicos adaptáveis às exigências do mercado, frequentemente desprovidos de uma postura crítica diante das contradições sociais que os cercam. Tal enfoque reduz o papel da universidade a um espaço de adestramento profissional, esvaziando sua função formadora. Embora não tenhamos clareza acerca da concepção de humanidade da UNESCO, é ainda uma organização que aponta, em seus discursos, um olhar mais humanista sobre a educação, comprometido com a formação de sujeitos críticos, capazes de interrogar a realidade, participar ativamente da vida democrática e contribuir para a transformação social. Trata-se de uma visão que nos permite reafirmar o papel da universidade como instituição social, responsável não apenas pela qualificação técnica, mas sobretudo pela construção de cidadania, pelo fortalecimento dos valores humanos e pela defesa do bem comum.

Todavia, em países em vias de desenvolvimento, como Moçambique, a adesão aos ditames do mercado tende a ocorrer de forma quase imediata e com reduzida capacidade de resistência. Tal realidade explica-se, em grande medida, pela proveniência dos financiamentos destinados a diversos setores sociais. Com efeito, grande parte dos recursos é assegurada por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), o que implica a imposição de condicionalismos que reforçam relações de dependência económica.

No caso específico de Moçambique, essa tendência tornou-se particularmente evidente com a promulgação da Lei n.º 6/92, que passou a permitir a criação de instituições de ensino superior de carácter lucrativo, bem como com o incentivo do Banco Mundial para que as instituições públicas de ensino superior adotassem mecanismos de autofinanciamento, por meio da cobrança de taxas de matrícula (propinas), da prestação de serviços, da oferta de cursos com mensalidades, à semelhança do modelo das instituições privadas e da implementação de cursos de curta duração. Segundo Taimo (2010, p.161),

com o advento da Reforma do Estado moçambicano a tônica em torno da relação público-privado e tornar o Estado mais eficiente, entre outros, ganharão espaço; com ensino superior não podia ser diferente. Nesta linha o Estado moçambicano através da política nacional de educação –PNE que estava a ser introduzido vai “conclamar” ou mesmo achar como “panacéia” para o sucesso desse a “gestão empresarial”.

Basta observar as tendências dos cursos que vêm sendo prioritariamente oferecidos, em sua maioria vinculados às áreas de administração, gestão de empresas ou áreas afins, cursos que supostamente garante absorção imediata ao mercado de emprego, ou seja, cursos com maior relevância no mercado (Taimo, 2010). Essa orientação revela uma forma de *governamentalidade* institucional que subordina a missão formativa da universidade às exigências do sistema econômico. A esse respeito, o escritor moçambicano Mia Couto (2015)⁶ afirma:

preocupa-nos que os nossos estudantes entrem para universidade com fraco desempenho académico. Pois eu acho mais preocupante ainda que os nossos jovens cresçam sem referências morais. Estamos empenhados em assuntos como o empreendedorismo como se todos os nossos filhos estivessem destinados a serem empresários. Ocupamos em cursos de liderança como se a próxima geração fosse toda destinada a criar políticos e líderes. Não vejo muito interesse em preparar os nossos filhos em serem simplesmente boas pessoas, bons cidadãos do seu país, bons cidadãos do mundo. Escrevi uma vez que a maior desgraça de um país pobre é que, em vez de produzir riqueza, vai produzindo ricos. Poderia hoje acrescentar que outro problema das nações pobres é que, em vez de produzirem conhecimento, produzem doutores (até eu agora já fui promovido). Em vez de promover pesquisa, emitem diplomas. (Mia Couto, 2015)

O autor sugere que o problema central da educação não reside apenas nos resultados do ensino, mas, sobretudo, no sentido formativo que orienta o processo educativo, ao chamar a atenção para a ausência de referências morais no crescimento dos jovens. No que se refere a essa tendência utilitarista, Martha Nussbaum (2015, p. 4) alerta para o perigo de os países passarem a produzir “gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros”. Mia Couto (2015), por sua vez, não rejeita os cursos de administração, gestão ou áreas afins em si mesmos, mas questiona a sua absolutização como horizonte quase exclusivo da formação universitária em Moçambique. Trata-se, portanto, de uma crítica à homogeneização do projeto universitário, alinhado às exigências do mercado e à lógica do sucesso individual promovida pelo neoliberalismo. Como afirma Nussbaum (2015, p. 7), “estamos indo atrás dos bens que nos protegem, satisfazem e consolam”, mas esquecendo-nos da “capacidade de

⁶ Mia Couto, escritor moçambicano, excerto do discurso proferido na cerimónia de atribuição do título de Doutor Honoris Causa em Humanidades, na especialidade de Literatura, outorgado pela Universidade Politécnica, em Maputo, no ano de 2015.

pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras”.

Essa tendência é reforçada pelos discursos de reitores e dirigentes políticos nas cerimônias de graduação, nos quais se afirma, com frequência e de forma jubilosa, que os estudantes graduados constituem uma importante contribuição da universidade ao mercado de trabalho, na medida em que passam a disponibilizar mão de obra qualificada, compreendida sob a lógica do chamado “capital humano”. Tal discurso evidencia uma concepção instrumental da educação superior, na qual a principal função da universidade é atender às demandas imediatas do mercado, reduzindo a formação universitária à preparação de recursos humanos economicamente úteis. Trata-se de uma postura política que revela, de maneira implícita, uma visão da instituição universitária e de seus egressos como sujeitos orientados predominantemente pelo interesse econômico, desconsiderando outras dimensões constitutivas da formação superior, como a formação ética, crítica, cidadã e socialmente comprometida. Ao enfatizar quase exclusivamente a empregabilidade e a inserção no mercado, silencia-se o papel da universidade como espaço de produção de conhecimento, de problematização da realidade social e de formação de sujeitos capazes de pensar criticamente os rumos da sociedade. Nesse enquadramento, o estudante deixa de ser concebido como um sujeito em formação integral e passa a ser tratado como investimento individual, enquanto o diploma assume o estatuto de credencial mercantil. Segundo Dalbosco; Cenci; Doro, (2023, p. 11), essa é maneira

como o sujeito contemporâneo é assujeitado à figura empobrecedora do empreendedor de si mesmo, que para poder cumpri-la precisa desfigurar-se em sua dimensão propriamente humana, uma vez que nega ou limita excessivamente sua liberdade para poder cumprir com as exigências de competição desenfreada, de eficiência reducionista e de lucratividade cega.

Tal lógica não apenas empobrece a dimensão humana do sujeito, o que os autores consideram de “desfiguração ontológico-antropológico do sujeito”, como também o sentido da educação universitária e contribui para a naturalização da racionalidade neoliberal no campo educacional, reforçando a ideia de que o valor do conhecimento e da formação se mede prioritariamente por sua rentabilidade econômica, e não por sua relevância social, cultural e política.

É inegável que vivemos em uma sociedade global marcada pelos preceitos do mercado. Contudo, como adverte Mia Couto (2015), é preciso remar contra essa corrente. A universidade necessita resistir a partir do seu próprio interior. Nesse sentido, Readings (1999) afirma que a “universidade em ruínas” veio para ficar, cabendo-nos aprender a viver em seu interior sem, entretanto, legitimar suas práticas hegemônicas. Tal resistência implica um movimento consciente de ancoragem nos fundamentos originários da universidade, como a liberdade acadêmica, a autonomia intelectual e a produção do conhecimento não subordinada a interesses imediatos. Nessa perspectiva, concordamos com Dalbosco; Cenci; Doro (2023) ao sustentarem que

essa força só pode ser contida pelo revigoramento democrático da esfera pública, o qual depende da ideia ampliada de formação, que se torna força movente das capacidades humanas, alicerçadas no pensamento crítico, na cidadania universal e na imaginação criativa. Afinal, da dimensão formativa da educação, isto é, de uma educação formadora, que brota a força ético-estético-política capaz de resistir à barbarização crescente provocada pela ideologia neoliberal e que chega cada vez com maior força também à universidade.

Os autores afirmam que a resistência à barbarização neoliberal passa pela adoção de uma educação formadora, que concebe a formação como força movente das capacidades humanas e como condição para a preservação da identidade da universidade. Nesse sentido, enfatizam, à semelhança de Nussbaum (2015), uma concepção ampliada de formação entendida como espaço de cultivo do pensamento crítico, da imaginação criativa e da cidadania universal, dimensões indispensáveis para a constituição de sujeitos conscientes e responsáveis de si e do outro. Dessa forma, tal concepção ampliada de formação exige a reafirmação do nexos indissociável entre formação profissional e formação humana, condição essencial para que a universidade preserve sua função social e se repositicione como espaço de resistência frente às racionalidades de mercado.

5.2 Formação profissional e formação humana: um nexos necessário

Discutir a formação inicial de professores para o ensino primário na universidade, em Moçambique, constitui uma necessidade premente, não orientada pelo imediatismo das demandas do mercado, mas pelos desafios colocados pela própria profissão docente na contemporaneidade. À medida que o sistema

educacional se expande para atender à diversidade étnica, linguística, social, cultural, religiosa, de gênero, econômica, política e ideológica que caracteriza a sociedade moçambicana, a qual apresenta um crescimento populacional expressivo, estimado atualmente em cerca de 34 milhões de habitantes, tornam-se cada vez mais evidentes as novas demandas da população escolar, envolvendo estudantes, professores e comunidades educativas. Nesse contexto, evidencia-se que os modelos anteriores e o modelo atualmente vigente de formação de professores para o ensino primário, de curta e média duração (entre um e três anos) e marcados por um enfoque predominantemente tecnicista, mostram-se aquém das exigências contemporâneas do país e das complexas responsabilidades atribuídas à docência.

Historicamente, Moçambique adotou modalidades de formação aligeirada, com ênfase na aprendizagem de métodos e técnicas de ensino, mas com reduzido investimento no aprofundamento da reflexão pedagógica, nos fundamentos históricos, psicológicos, antropológicos, filosóficos e sociológicos da educação e na compreensão crítica dos contextos. Esses modelos foram essenciais em momentos de urgência nacional especialmente no pós-independência e no pós-guerra civil ou dos 16 anos, para suprir o *déficit* de quadros, ou seja, de professores com qualificações necessárias para atender as exigências do sistema nacional da educação em todo território nacional. Contudo, essas formações de curta e média duração com enfoque instrumental tem preparado professores com fragilidades teóricas e com uma prática frequentemente centrada na reprodução de procedimentos. Somam-se a isso, os impactos de políticas inspiradas no neoliberalismo, que tendem a reduzir a formação docente à lógica da eficiência, da padronização e do “saber fazer” imediato, enfraquecendo a dimensão intelectual e humanística do trabalho pedagógico. No entanto, discutir a formação inicial de professores na universidade é reconhecer antes a formação de professores como espaço de conflitos de paradigmas: por um lado, dominado por a concepção da educação como mercadoria; por outro, a educação como direito, humanização e projeto de sociedade democrática.

Outro aspecto que, a nosso ver, associa-se diretamente a essa tendência mercadológica diz respeito à concepção segundo a qual o curso de formação inicial de professores para o ensino primário deve ser aligeirado, de caráter profissionalizante e predominantemente tecnicista. Dois fatores principais sustentam essa premissa. O primeiro refere-se ao histórico da formação docente

em Moçambique, que, ao longo do tempo, tem oscilado entre os níveis básico (7.^a à 10.^a classe) e médio (11.^a à 12.^a classe ou equivalente). Essa formação foi, majoritariamente, ministrada por Institutos Médios de Formação, sob tutela e gestão direta do Ministério da Educação, privilegiando uma lógica de preparação rápida para o exercício imediato da docência, em detrimento de uma formação teórica, crítica e investigativa mais consistente. O segundo fator diz respeito ao abandono e/ou à descontinuidade do curso de Licenciatura em Ensino Básico, que vigorou por um período relativamente curto (menos de quinze anos). Tal curso, em nosso entendimento, oferecia uma formação mais ampla e sólida, por estar ancorado no espaço universitário e por articular ensino, pesquisa e reflexão pedagógica. No entanto, sua interrupção ocorreu sem que fossem apresentados, até o momento, estudos de viabilidade ou avaliações sistematizadas desse processo formativo que fundamentassem adequadamente tal decisão. Diante desse cenário, e considerando as pressões e tendências impostas pela lógica de mercado, impõe-se o seguinte questionamento: o abandono e/ou a descontinuidade do curso de Licenciatura em Ensino Básico decorre de uma suposta falta de atratividade junto aos potenciais candidatos ou, antes, do fato de não se tratar de um curso suficientemente lucrativo no interior da racionalidade mercantil que vem orientando as políticas educacionais contemporâneas?

Nesse sentido, propomos a reflexão sobre a formação inicial de professores na universidade, enquanto, espaço-tempo para requalificar a formação inicial, fortalecendo uma abordagem integral de professor. A dimensão humanística que permite o sujeito afirmar-se na sua abertura histórica, a formação no sentido da *Bildung* torna-se central nesse processo. A formação constitui uma necessidade antropológica e social alicerçada, por um lado, no cuidado de si e na autoformação (Foucault, 2010) e, por outro, na interpretação apropriativa da tradição, assim como já aponta John Dewey (2007), na tradição pragmatista norte-americana e, mais recentemente, Hans-Georg Flickinger (2023) pela via da hermenêutica filosófica. Ou seja, a formação não se reduz à capacitação para o uso de um procedimento ou de uma técnica, precisa, também estar voltada à formação humana ampla, na qual o diálogo com os autores clássicos e a tradição, assim como as vivências, experiências e valores sociais e culturais dos sujeitos estão envolvidos (Cenci; Fávero, 2008). Nesse sentido, a formação é, na sua mais ampla acepção, um fenômeno humano,

como já atesta Kant (2002), e um acontecer entre sujeitos em comunicação ou no exercício da práxis dialógica, assim como apontam Gadamer (1997) e Freire (2023).

A possibilidade de alcançarmos uma formação ideal, completa e objetiva, aquela em que o ser humano alcançaria a perfeição, mostra-se em desacordo com a própria condição humana, ambígua e inacabada. A tarefa parece ser bem mais modesta, mas não menos importante, qual seja:

o sentido normativo de formação refere-se ao movimento prático, no sentido ético-estético, que conduz educadores e educandos a romperem com o seu cotidiano habitual e a vê-lo de fora, na posição de um estrangeiro que consegue enxergar melhor os limites de seu próprio cotidiano naturalizado, quando, pelo espanto, estranha-se, percebendo a si mesmo como não ocorria antes (Dalbosco, 2023, p. 38).

Podemos perceber aqui a tensão antropológica e pedagógica de uma tarefa formativa, mas também a imbricação entre formação humana e profissional, uma vez que grande parte de nossa experiência de vida acontece no mundo do trabalho. Também é o caso do professor, que se desenvolve à medida em que exercita a docência. Neste sentido, a formação inicial dos professores tem um papel fundamental, no sentido de prepará-lo com a “armadura” (Foucault, 2010) humano-profissional, que não lhe seja uma camisa de força, mas possibilite um conteúdo humano, ético-estético e técnico, para o exercício do diálogo pedagógico.

A formação inicial de professores mostra-se como um importante espaço-tempo formativo de pesquisa, preparação ampla na arte e ciência da profissão. Espaço-tempo este não apenas geográfico e cronológico, mas humano e *kairológico*, ou seja, um espaço-tempo oportuno e necessário para uma iniciação ao exercício da docência. Não o tornará plenamente pronto; antes, fomentará a consciência de sua própria finitude e da incompletude de sua formação. Outrossim, constitui o primeiro momento de desenvolvimento das diferentes capacidades necessárias para enfrentar o exercício do ser professor, em uma época que, como vimos, a pressão exercida sobre as novas gerações é para que sejam sujeitos de alto desempenho.

Uma questão que escapa facilmente às análises quanto à formação inicial é que ela também interfere sobremaneira na postura do professor quanto à forma de encarar e conceber a formação continuada. Ou seja, a formação inicial possibilita ao professor a construção de uma postura profissional que contemple a necessidade de manter-se em contínua formação. Neste contexto, o exercício da própria docência será acompanhado pela pesquisa e se fará tanto mais formativo, quanto maior relação

com a prática tiver. Daí não bastar um tipo de capacitação técnica-instrumental, senão uma visão ampliada de formação. É aqui que encontramos o nexó necessário da tensão entre formação humana e formação profissional. Tal nexó é constituído pela interação radical de duas dimensões da formação: a excelência ético-estética e a excelência técnico-científica. Para assumir uma postura profissional formativa diante do atual cenário de orientação performativa, não basta ao professor nem somente uma formação humanística clássica, baseada nas humanidades, nem apenas uma formação técnica no que diz respeito às ferramentas que o auxiliem no desempenho da profissão. O bom desempenho profissional exige a articulação das dimensões ético-estética com a técnica (Cenci, 2010). Se faltar uma delas, a outra esvazia-se.

Como assevera Goergen (2019), a ideia da formação e valorização humana fecunda e produtiva para desenvolvimento e o enriquecimento de uma teoria ou filosofia da educação para os tempos fluidos, materialistas e economicistas em que vivemos, que possibilite ao professor recursos conceituais que lhe permitam contemplar crítica e reflexivamente o mundo e agir com sensibilidade ética, consciência cidadã. Portanto, no nosso entendimento, a universidade como um espaço formativo aberto e plural, impulsiona decisivamente formas democráticas de vida, as quais são responsáveis pela maior produção de justiça social. (Dalbosco, 2019)

É dentro desse guarda-chuva universitário que compreendemos caber a formação inicial mais ampla de professores para o ensino primário, por possibilitar integrar nos seus currículos as disciplinas das humanidades versadas ao estudo da educação, como apresentamos acima. Não obstante, garantir o nexó necessário entre a formação profissional e humana dos professores. A universidade oferece um ecossistema formativo que ultrapassa a simples instrução: ela constitui um espaço de produção e validação do conhecimento capaz de elevar o estatuto e a qualidade da formação de professores. Nesse sentido, buscamos defender a necessidade de se ampliar, mesmo que aos poucos, o projeto atual de formação inicial para atuação no ensino primário 12^a+3 ao nível superior com base no modelo 12^a+4 (Nhaposse; Macedo; Devecchi, 2025), oferecendo aos futuros professores a possibilidade de estruturarem as suas próprias “biografias ético moral e profissional” (Flickinger, 2010, p. 191). Portanto, com esse desafio alcançado, será possível “reimaginar” um projeto de formação de professoras de ensino primário que permita a apropriação mais ampla da cultura, sintonizado com o defendido pela UNESCO (2022, p.78), quando sugere

que “em um novo contrato social para educação, os professores devem estar no centro e sua profissão deve ser revalorizada e reimaginada como um esforço colaborativo que desperta novos conhecimentos para promover a transformação educacional e social”. Enfim, concordamos com Biesta (2021) ao afirmar que reduzir a educação a uma dimensão meramente técnica implica esvaziar a formação de seu compromisso com a pluralidade, a diversidade e o direito à diferença. Nessa perspectiva, compreendemos que uma alternativa possível para a (re)construção do mundo reside na universalização de uma formação profissional articulada a uma preparação cultural ampla, que assegure a incorporação efetiva das humanidades nos currículos de todas as etapas educacionais. Tal orientação mostra-se particularmente decisiva na formação daqueles que terão a responsabilidade de educar a base do futuro, as crianças e sua infância, reafirmando a educação como prática ética, política e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisa o lugar das humanidades na formação inicial de professores do ensino primário em Moçambique, discutindo as tendências internacionais que orientam essa formação, a concepção pedagógica vigente no país e o papel das instituições de ensino superior. Defende-se, nesse contexto, a universidade como espaço privilegiado para uma formação docente ampliada, capaz de articular competências técnicas e formação humana.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi conduzida sob a perspectiva da investigação hermenêutica. Para a produção de informação, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com gestores do Ministério da Educação, nomeadamente da Direção Nacional de Formação de Professores e do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, bem como a aplicação de questionários a docentes (professores) universitários das Faculdades de Educação. A análise buscou interpretar e compreender o contexto investigado, apresentando considerações acerca do lugar das humanidades na formação inicial de professores para ensino primário em Moçambique, tomando como referência o modelo de formação atualmente em vigor, denominado 12.^a + 3 anos.

A nossa reflexão fundamenta-se, principalmente no pensamento de Martha Nussbaum, para quem as humanidades constituem a condição *sine qua non* da vida democrática. Segundo a autora, as humanidades e as artes desempenham um papel crucial na formação de sujeitos capazes de pensar criticamente, exercitar a empatia, reconhecer a dignidade do outro e participar de forma consciente e responsável na sociedade. Nesse sentido, a centralidade das humanidades na formação inicial de professores revela-se fundamental, na medida em que contribui para a construção de uma educação comprometida não apenas com a eficiência técnica, mas também pela promoção aos valores democráticos, a cidadania ativa e a justiça social.

Nussbaum formula a sua crítica em defesa da formação integral em um contexto global em que as humanidades vêm sendo progressivamente marginalizadas nos currículos escolares, em decorrência da imposição de orientações instrumentalistas e tecnicistas, próprias de uma governamentalidade orientada pelo mercado. Numa lógica economicista, a educação passa a ser concebida como formação para a empregabilidade. Para a autora, mesmo sob a perspectiva econômica, torna-se indispensável recorrer às humanidades e às artes, uma vez que

contribuem para a promoção de ambientes institucionais mais responsáveis e prudentes, bem como para o fortalecimento de uma cultura de inovação criativa. Desse modo, Nussbaum sustenta que uma economia sólida deve ser compreendida como um instrumento para realização de fins humanos, e não um objetivo em si mesmo. Assim, qualquer argumento em favor do desenvolvimento humano deve estar subordinado àquele que diz respeito à preservação e à estabilidade das instituições democráticas.

O percurso da formação de professores para ensino primário em Moçambique foi marcado pela urgência e pela necessidade de suprir o *déficit* de quadros qualificados, sobretudo após a saída de muitos profissionais estrangeiros e nacionais no pós-independência. Essa realidade impôs a adoção de modelos de formação aligeirada, de curta e média duração, que tenderam a priorizar o enfoque tecnicista em detrimento do aprofundamento teórico nos fundamentos da educação. O diagnóstico realizado ao longo da pesquisa, por meio da análise de dados empíricos coletados com gestores do Ministério da Educação (MINEDH) e professores universitários revelou uma tensão intrínseca no sistema educacional. Por um lado, há um consenso quase unânime entre os participantes, tanto gestores, quanto a maioria dos professores universitários sobre a importância das humanidades. Os gestores enfatizaram que as humanidades são cruciais para formar um professor capaz de lidar com a diversidade cultural, de conhecer o homem na sua pluridimensionalidade. Os professores, por sua vez, reforçaram que as humanidades fornecem a base para o desenvolvimento da criticidade, da capacidade argumentativa e de uma visão de mundo mais ampla, sendo fundamentais para a formação de um cidadão preocupado com o bem social, a ética, a moral e o sentido de justiça. Argumenta-se que as humanidades não são meramente disciplinas complementares, mas sim o alicerce para uma formação integral e para a transversalidade dos conteúdos.

No entanto, essa percepção positiva e humanística dos sujeitos da pesquisa colide com a realidade do modelo 12^a+3 anos. A formação é percebida por alguns professores como "muito tecnicista", e há um reconhecimento por parte dos gestores de que a insuficiência de tempo é o principal limite estrutural que impede a integração mais aprofundada das disciplinas de humanidades no currículo. Essa situação configura uma lacuna entre o ideal formativo, que clama por uma postura crítica e holística, e a orientação institucional do currículo, que se mantém estruturalmente instrumental. Nesse sentido, compreendemos que a persistência de um enfoque

instrumental na formação, que prioriza o "saber fazer", o desenvolvimento das competências técnicas, implica na marginalização das ciências da educação, disciplinas de caráter formativo mais amplo, responsáveis por preparar os futuros professores para desenvolverem a capacidade de questionar criticamente a realidade educacional e os próprios processos de formação.

Diante desse quadro, argumentamos pela necessidade de um novo paradigma formativo para os professores dos anos primários no país. O caminho para superar a visão instrumental e garantir a integração plena do domínio técnico com as dimensões humanas passa pela transição da formação de professores para o ensino primário para o nível superior. Os gestores e a maioria dos professores universitários apoiam essa mudança, vislumbrando que a formação nas universidades (em cursos de licenciatura, como Ensino Básico ou Pedagogia) seria mais ampla, aprofundada e garantiria uma visão sistemática, técnica e humana. A universidade, com seus espaços formativos e seu papel histórico no desenvolvimento sociocultural e acadêmico, é defendida como o *locus* para promover a formação inicial alicerçada aos fundamentos da educação, segundo, (Mühl; Zuin; Goergen 2023, p. 6), “em termos pedagógico, o desafio hoje posto é o da promoção da consciência, segundo a qual é preciso recuperar o sentido humano do desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito integral e autônomo, numa espécie de revitalização dos princípios da *Bildung*”, reafirmando o nexu indissociável entre formação profissional e formação humana.

Martha Nussbaum (2015), ao enfatizar as humanidades como suporte fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania universal e da imaginação narrativa, oferece um referencial teórico potente para sustentar uma mudança paradigmática nas formas de conceber e realizar a educação e a formação de professores. Diante do fato de que a África vem herdando um modelo de universidade em ruínas, fortemente impactado pela lógica de mercado, torna-se imperativo conceber e adotar um modelo ontológico próprio de produção do conhecimento, ancorado nas realidades africanas. Trata-se, portanto, de pensar e fazer uma pedagogia africana (*Muntugogia*) a partir de sua própria antropologia (*Muntulogia*). A reivindicação de um modelo ontológico africano de produção do conhecimento não implica isolamento intelectual, fechamento cultural ou negação de um mundo comum compartilhado, tampouco a rejeição do diálogo global. Ao contrário, trata-se de um movimento interpretativo e crítico de reapropriação, no qual o contexto deixa de ser um limite para tornar-se um ponto de partida hermenêutico. Ler o mundo,

nesse sentido, significa interpretar tanto a realidade global quanto a própria tradição africana a partir de categorias que emergem das experiências históricas, culturais e sociais do contexto africano, mantendo aberta a interlocução com outras tradições e racionalidades.

Se tomarmos o subsistema de educação geral, ensino primário e secundário, como eixo estruturante do Sistema Nacional de Educação (SNE), conforme estabelecido na Lei do SNE nº 18/2018, por sua centralidade na promoção da formação integral, torna-se imprescindível que o Estado reconheça a centralidade da formação inicial de professores para ensino primário no interior desse sistema. Nessa direção, como ratifica Chauí (2003), a educação não deve ser compreendida sob o prisma do gasto público, mas como investimento social e político, o que só se efetiva quando ela é afirmada como direito e não como privilégio ou serviço. A valorização da profissão docente e dos sujeitos com os quais ela se articula diretamente deve, portanto, ser assegurada em patamar equivalente ao de outras profissões socialmente reconhecidas, como a medicina ou o direito. Assim como, no campo da saúde, não há pacientes previamente classificados para serem atendidos por médicos ou enfermeiros em função de sua condição social, no campo educacional não deveria existir uma hierarquização implícita que reserve professores com formação universitária aos estudantes do ensino secundário (7.^a à 12.^a classe) e docentes sem formação universitária aos alunos do ensino primário (1.^a à 6.^a classe). Tal lógica reforça desigualdades estruturais e compromete o princípio da educação como direito universal, desde as etapas iniciais da escolarização.

Em síntese, a luta pela ampliação do espaço das humanidades no sistema de educação em Moçambique configura-se como a defesa de um modelo de formação de professores, comprometido com maior qualidade técnica e humana. Trata-se do reconhecimento de que a educação de novas gerações críticas, éticas e socialmente responsáveis exige que o próprio professor seja formado em sua integralidade, capaz de atuar como um intelectual transformador, e não apenas como um executor de prescrições e tarefas. Nesse sentido, a superação de modelos de formação aligeirada e a consolidação da formação docente no âmbito do Ensino Superior não se reduzem a uma questão administrativa ou de elevação do nível de escolaridade, mas constituem uma exigência histórica para que Moçambique possa formar professores aptos a enfrentar a complexidade da diversidade social e cultural do país, bem como a responder aos desafios contemporâneos da profissão docente. Conclui-se, assim,

que a formação ampliada e humanística, própria do espaço universitário, apresentasse como uma alternativa consistente para o desenvolvimento profissional e cultural dos professores, contribuindo, de modo decisivo, para a construção de uma educação ética, democrática e humanizada para as novas gerações.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. **Documento final do XXI Encontro Nacional da Anfope**: por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Brasília, 2023.
- APPLE, Michael W. **Educando a direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARROYO, Miguel G. O Humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, 2015.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como política pública**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- BALL, Stephen. **Performatividade, privatização e o pôs-Estado do bem-estar**. Campinas, Educação e Sociedade, 2004.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994.
- BARRERA, Debora Furtado. **O Canto das Sereias: a entrada das Big Techs nas universidades públicas brasileiras**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2024.
- BILLEI, Sérgio Luiz Prado. Universidade, Mercado e Crise do Pensamento. In: DILVO, Ristoff; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Universidade e compromisso Social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. Teologia: uma ciência humana? (Uma discussão no Átrio dos Gentios). In: DINIZ, Júlio Cesar Valladão Diniz; SHØLLHAMMER, Karl Erik (orgs.). **Humanidades em questão**: abordagens e discussões. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021.
- BONO, Ezio Lorenzo, **Muntugogia**. Pistas para uma Pedagogia Africana. Itália: Educatio Catholica, 2022.
- BRANDÃO, Carlos R. **O Que é Educação**. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1986.
- CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as Políticas de Formação Docente no Brasil. **Revista: Educação Temática Digital-ETD**, SP-Campinas, 2014.
- CASTIANO, José Paulo; NGOENHA, Severino Elias. **A longa Marcha duma “Educação para todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Publiflix, 2013.
- CASTIANO, Jose Paulo. **A “Liberdade” do Neoliberalismo**: Leituras Críticas. Maputo: Editora Educar, 2018.

CENCI, Angelo Vitorio; FAVERO, A. Alberto. Notas sobre o papel da formação humanística na universidade. **Revista Pragmateia Filosófica**, Passo Fundo, 2008.

CENCI, Ângelo Vitorino. A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, Argentina, 2019.

CENCI, Angelo Vitorio; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, 2022.

CIRCUNCISÃO, Janyelle Costa da; SILVA, Luana da Silva; XAVIER, Patricia do Nascimento; RIBEIRO, Tainar da Silva; AZEVEDO, Denize Pereira. **Ensino, pesquisa e extensão**: a importância de ocupar os espaços formativos da universidade. VIII ENALIC-Edição digital, 2022.

COUTO, Mia. **O livro que era uma casa. A casa que era um país**. Discurso da cerimônia de recebimento do Título de Doutor Honoris Causa em Humanidades na especialidade de Literatura pela Universidade Politécnica em Maputo, 2015.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. 26ª Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais- Poços de Caldas, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CUNHA, M. Vinicius. **O pensamento educacional de Paulo Freire**. São Paulo, Ática, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DALBOSCO, Claudio Almir. O mestre na praça: O significado pedagógico das metáforas socráticas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, 2009.

DALBOSCO, Claudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs). **Formação humana (Bildung)**: Despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação e condição humana na sociedade atual**: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitorio; DORO, Marcelo Jose. Universidade e formação no contexto neoliberal. **Educação e Sociedade-Cedes**, 2023.

DALBOSCO, Claudio. Itinerários da ideia clássica de formação. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero (Orgs). **Educação formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A formação do sujeito pesquisador educacional: contribuições da hermenêutica. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, 2024.

DALBOSCO, Claudio Almir; WOLFDIETRICH, Schmied-Kowarzik **Filosofia prática, pedagogia e formação (Bildung)**: um diálogo alemão-brasileiro sobre Filosofia da Educação. Passo Fundo: EDIUPF; Rio de Janeiro: SOFIE, 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESMUGERT, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: Os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Grupo Autêntica, 2021.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; RINCON, Claudia Gurgel de Vasconcelos. Formação De Professores Para Educação Infantil E Anos Iniciais: Análise Comparativa Entre Brasil E Portugal. **Scielo-preprints**, 2023.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Ática Editora, 2007.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Formação inicial de professores: capacidades ou competências? In: DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. (Orgs). **Educação formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

DIAS, Hildizina Norberto; ANDRÉ, Marli. **A incorporação dos saberes docentes na formação de professores**. Itapetininga: RIFP, 2016.

ESTRELA, Maria Tereza. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. **Revista da Educação**, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; STEFANELLO, Flavia; ROSA, Francieli Nunes. Interculturalidade e cidadania universal: o papel imprescindível das humanidades na perspectiva de Nussbaum. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTER, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021.

FAVERO, Altair Alberto; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Em defesa das humanidades na formação: a educação democrática das futuras gerações. **Educação Unisinos**, 2021.

FAGILDE, Sarifa Abdul Magide. Formação De Professores De Matemática Do Ensino Secundário Em Moçambique. In: SILVA, Américo Junior Nunes. (Org) **A educação em**

verso e reverso: dos aportes normativos aos aspectos operacionais 2. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens:** desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente a formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (Orgs.) **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero (Orgs). **Educação formadora.** Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II:** Complementos e índice. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2002.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, 2010.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2012.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores no Brasil: políticas e programas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Universidade e compromisso Social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GOERGEN, Pedro. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs). **Formação humana (Bildung): Despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. Modernidades Moçambicanas e Educação: da crise de referências ao vazio de sentido. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2018.

GRONDIN, Jean. **Sobre o humanismo em Hans-Georg Gadamer**. No Prelo. 2026.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

HOYER, Timo. Formação como cidadania ou: para que formação? In: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba/SP: Editora da Unimep, 2002.

LANGA, Bonifácio Obadias. **O lugar da Formação de Professores para o Ensino Primário em Moçambique: Um estudo de caso do Instituto de Chibututuine**. 2022. Tese - (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-Brasil, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Editora. Boitempo. 2019

LEÃO, Delfim. Humanidade é Cultura- Cultura É Humanidade. **Humanidade. Revista Rua Larga da Reitoria da Universidade de Coimbra**, edição 55, 2021.

LOURENÇO, Florentino Maria. A formação de professores primários em Moçambique: uma análise reflexiva a partir dos princípios da ANFOPE. **Revista da ANFOP**, 2024.
MARTINS, Estevão de Rezende. Educar para a humanidade: História e iluminismo. In: ROHDEN, Valerio (Org.). **Ideias de Universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

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

MACHEL, Samora Moises. **Educar o homem para vencer a guerra criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria** (Mensagem a 2ª Conferencia do DEC). Maputo, Spanos gráfica, 1978.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimento éticos na pesquisa em educação. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MAUÉS, Olgaíses. **As Políticas de Formação de Professores: A Universitarização e a Prática**. 26 Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas, 2003.

MAHALAMBE, Feliciano. Trajectória sobre o Sistema de Formação de Professores em Moçambique (Ensino Primário E Ensino Secundário). In: SERRASINA et al. (Org). **Formação Contínua**. Relatos e Reflexões. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, 2011.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Programa de Introdução à Filosofia: 11ª e 12ª Classes** (2º ciclo do Ensino Secundário Geral). Maputo: MINED-DNESHG, 2000.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Introdução à Filosofia, Programa do II ciclo do Ensino Secundário Geral**. Maputo: INDE-MINED, 2010.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique**. Boletim da República, 1ª Serie, nº1, de 25 de Junho de 1975.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº18/2018 de 28 de dezembro**. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983**. Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE-Número 12.1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992**. Reformula o Sistema nacional da Educação. Publicada no boletim da república, I série 19.1992.

MOÇAMBIQUE/INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico**, Maputo: 2003.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. **Diploma Ministerial nº 81/2019 de 21 de agosto**.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano curricular do curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos**. 2021.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Relatório dos resultados definitivos do Censo Populacional e Habitação**. 2019.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico de Educação. 20ª Reunião anual de revisão: Desempenho do setor da educação**. Maputo: 2019.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico de Educação 2020-2029**. Maputo: 2020.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Características sociodemográficas das crianças em Moçambique**. 2023.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Dados sobre população em Moçambique**. 2024.

MOÇAMBIQUE/MINEDH. **Relatório do estudo holístico da situação do professor em Moçambique**. 2015. Acadêmica, Maputo: 2017.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Maputo, Coleção “Nosso Chão”, 1995.

MONTEIRO, Agostinho do Rosario. **Educação e Deontologia**. Lisboa: Escolar Editora, 2004.

MUDZENGUERERE, David Silvestre Chabai. O que é o homem neoliberal? Uma crítica a partir do contexto moçambicano. **Sofia Vitória (Es)**, 2021.

MUGIME, Santa Monica Julião; MAPEZUANE, Feliciano Mapezuane; COSSA, José; LEITE, Carlinda. Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). Arquivos **Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n.149, 2019.

MÜHL, Eldon Henrique; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; GOERGEN, Pedro Laudinor. Universidade e formação na era da cultura digital. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, 2023.

NHAPOSSE, Albino Guirrengane; MACEDO, Aldenora Conceição de; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Educação superior e formação em humanidades: reflexões sobre a formação inicial de professores (es) do ensino primário em Moçambique. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2025.

NICAQUELA, Wilson Profirio. Desafios da educação tradicional em Moçambique e globalização cultural. In: ASSANE, Adelino Inácio Assane; AGIBO, Maria Luísa Lopes Chicote (Org.). **Política Educacional em Moçambique**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2023.

NIQUICE, Adriano. **Formação de Professores Primários: Construção do Currículo**. Maputo: Texto Editor, 2005.

NIQUICE, Adriano. Formação De Professores Do Ensino Básico: Reflectindo Sobre Modelos, Questionando As Práticas De Profissionalização. In: SERRASINA et al. (Org). **Formação Contínua. Relatos e Reflexões**. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, 2011.

NGUNGA, Arlindo. **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário**. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) –UEM, 2012.

NGOENHA, Severino Elias. **Tempos da Filosofia: filosofia e democracia em Moçambique**. Maputo: Livraria Universitária, 2004.

NGOENHA, Severino Elias. **Estatuto e axiologia da educação**. Maputo, MZ: Livraria Universitária, 2000.

NGOENHA, Severino Elias; CASTIANO, Jose Paulo. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo, Editora: Editora EDUCAR, Universidade Pedagógica, 2011.

NGOENHA, Severino Elias. **O Retorno do bom selvagem: Uma perspectiva filosófica-africana do problema ecológico**. 2 ed. Maputo: Editora Ethale Publishing, 2023.

NOA, Francisco. **Ensino superior em Moçambique: políticas, formação de quadros e construção da cidadania**. Lisboa: Iscte, 2019. p. 222-238.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Professores libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Revista-Educação, Sociedade e Cultura**, 2024.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e justiça social**. Portugal: edições pedagógicas, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Transformando a profissão docente: Recomendações e resumo das deliberações do Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre a Profissão Docente**, Genebra, 2024.

PEIXOTO, Paulo. A sociedade sem rosto: cerimónias de degradação, pós-humanidade e o peso dos pequenos gestos. **Humanidade. Revista Rua Larga da Reitoria da Universidade de Coimbra**, edição 55, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, Jose Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: Ciência, curso e profissão. **Educação em revista**, Belo horizonte, 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Antônio Sousa. As humanidades pós-pandêmicas. **Humanidade**. Revista Rua Larga da Reitoria da Universidade de Coimbra, edição 55 março de 2021.

ROBERTSON, Susan Lee. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, 2012.

ROSA, Sanny Silva Da. Entrevista com Stephen J. Ball-Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de educação**, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização**. Fatalidade ou utopia? Porto: Afrontamento, 2001.

SAWYERR, Akilagpa. Challenges facing African universities: Selected issues. African Studies Review: University of Massachusetts, 2004.

SANTOS, Adriana Ramos dos; CARVALHO, Mark Clark Assen de; SANTOS, Tatiane Castro dos. O Curso de Pedagogia da UFAC: 50 Anos de Enfrentamento e Resistência na Defesa da Formação de Professores. **Revista da ANFOPE**, 2021.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2019.

SARTI, Flavia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 2009.

SILVA, Katia Augusta Curado; LOPES, Carlos Andre Nunes. Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica. **Revista Cocar**, Belem, 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. Ressignificação do trabalho docente no projeto da UNESCO para educação 2050. **Cadernos Cedes**, Campinas, 2025.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Revista: Geografia Ensino & Pesquisa**, 2020.

SOARES, Renata Loiza Alcantara; RODRIGUES, Viviane de Souza. Concepções de formação no curso de pedagogia. **Revista da ANFOPE**, 2021.

SOUZA, Juliana de Fatima. UNESCO, Banco Mundial e OCDE: perspectivas globais sobre o direito à educação e implicações para a profissão docente. **Educar em Revista**, Curitiba, 2024.

STEDEROTH, Dirk, Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (ro)botização da formação. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo Viero (Org). **Educação formadora**. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.

TAIMO, Jamisse Uilson. **Ensino superior em Moçambique: Historia, Política e Gestão**. Tese - (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

TAMURI, Leonor Maria. História de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, 2000.

TEODORO, Antonio. **A educação em tempos de globalização neoliberal: Os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber livro Editora, 2011.

TORRES, Rosa Maria; CORULLÓN, Monica. Melhorar a qualidade da educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu editora, 2019.

UNIVERSIDADE PEDAGOGICA (UP). **Plano Curricular Do Curso De Licenciatura Em Ensino Básico**. Maputo, 2014.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para século XXI**. Brasília-UNESCO: Faber-Castell, 2010.

UNESCO. **Revisão de políticas educacionais de Mocambique**. Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VALENZUELA, Andrés Palma; DAMIÃO, Maria Helena. Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista - Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, 2018.

VINCI, Christian; GUIMARÃES, Fernando Ribeiro. A guinada terapêutica em educação e o esvaziamento das humanidades: apontamentos foucaultianos. In: DO VALLE, Lílian; PAGNI, Pedro Angelo (ORGS.). **Filosofia da Educação como crise e como prática novos caminhos**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora; Sofie: 2025.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e porque elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Apêndices

Apêndice 1: Questionário aos professores da Faculdade de Educação

Caro (a) Docente da Faculdade de Educação

O presente questionário visa conhecer a percepção dos professores universitários da faculdade de educação acerca da formação inicial de professores para ensino primário em Moçambique, temática da minha pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília.

Informo que análise dos dados obtidos será disponibilizada a todos os participantes que responderem ao questionário, sendo as informações pessoais asseguradas pelo anonimato. Neste sentido, solicitamos que responda o questionário na íntegra para que possamos ter uma visão aproximada da sua compreensão sobre o assunto.

Agradeço a disponibilidade e para quaisquer esclarecimentos, por favor, entre em contato com Albino Guirrengane Nhaposse, doutorando em Educação – UnB pelo telefone: +258-862954488 ou E-mail: binonhaposse@gmail.com

Elementos fundamentais para Formação de professores

1. Qual é a sua percepção sobre a formação do professor do ensino primário em Moçambique - modelo 12^a+3anos? Quais são os pontos positivos e negativos?
2. Qual é em foco do modelo de formação 12^a+3anos
 - () Formação técnica
 - () Formação prática
 - () Integração de teoria e prática
 - () Formação teórica
 Outro: _____
3. Quais são os desafios que identifica na formação de professores para ensino primário no modelo 12^a +3anos?
4. Como a formação de professores no modelo 12^a+3anos responde a necessidade de desenvolvimento das capacidades crítica-reflexiva, argumentativa e imaginativa do futuro docente?

5. Qual a sua percepção sobre a importância das humanidades (estudo da história, filosofia, psicologias, antropologia, sociologia, linguística, artes e literatura) no currículo de formação inicial de professores para ensino primário?
6. Em que medida o modelo de formação 12^a +3anos equilibra a preparação técnica com a formação humana?
7. Para você qual será a contribuição das humanidades na universidade diante das facilidades da inteligência artificial –IA?
8. Como percebe a existência de dois modelos de formação inicial de professores para ensino primário no modelo 12^a + 3anos e em curso de licenciatura (graduação) em Ensino Básico?
9. Qual a sua opinião quanto a possibilidade de a formação inicial de professores do ensino primário acontecer apenas no ensino superior?
10. Que reflexões você gostaria de compartilhar sobre a formação inicial de professores para ensino primário mais ampliada (a técnica e formação humana)?

Agradecemos pela participação e contribuição para esta pesquisa!

Apêndice 2: Guião de entrevista aos gestores da direção nacional de formação de professores-MINEDH

Parte 1: Contexto Pessoal e Institucional

1. Qual é a sua posição no Ministério da Educação?
2. Qual é a sua experiência na área da formação de professores?
3. Como você descreveria o modelo de formação de professores 12+3 anos?
Quais são seus principais objetivos?

Parte 2: Avaliação do Modelo 12+3 Anos

3. Quais são os pontos fortes do modelo 12+3 anos na formação de professores?
4. Como o modelo 12+3 anos se alinha com as necessidades atuais do sistema educacional em Moçambique?

Parte 3: Integração de Humanidades

6. Como você vê a integração das disciplinas de humanidades dentro do modelo 12+3 anos?
7. Na sua opinião, qual é a importância de integração das humanidades na formação de professores?

Parte 4: Propostas

9. Que mudanças você sugeriria para melhorar o modelo de formação de professores 12+3 anos?
10. Quais são os desafios desse modelo?
11. Qual é sua opinião em relação a existência de dois tipos de modelos de formação inicial de professores de para ensino primário, um ministrado pelos IFPs e outro pelas Universidades?
12. Como você percebe a possibilidade dessa formação acontecer somente nas universidades ou/e no ensino superior?

Agradecemos pela participação e contribuição para esta pesquisa!

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado/a gestor/a:

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa **O Espaço das Humanidades na Formação Inicial de Professores para Ensino Primário em Moçambique**. Esta pesquisa está sendo conduzida por mim, Albino Guirrengane Nhaposse, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Prof.^a Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB).

O objetivo dessa pesquisa é analisar o lugar das humanidades na formação inicial de professores para ensino primário em Moçambique. Sua participação consistirá em uma conversa individual realizada por vídeo-chamada, via Google Meet, com duração aproximada de 1 hora. A entrevista será agendada em um horário conveniente para você. Durante a conversa, pediremos sua autorização para gravar a entrevista, assegurando a qualidade e fidedignidade das informações. Para o agendamento, solicitaremos um contato de e-mail ou telefone.

Seu nome será mantido em sigilo, e as informações fornecidas serão usadas apenas para este estudo. Essas informações poderão ser publicadas ou apresentadas com fins científicos, mas sem qualquer identificação dos participantes. Sua participação é completamente voluntária. Você pode se recusar a participar ou interromper a entrevista a qualquer momento, sem a necessidade de justificar sua decisão. A plataforma Google Meet, que possui criptografia para proteger os dados. O pesquisador realizará as entrevistas em um ambiente seguro, silencioso e privativo, garantindo sigilo.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone do pesquisador responsável, podendo tirar eventuais dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Email: binonhaposse@gmail.com

Telefone: +258 862954488 ou +55 (61) 981332546

Moçambique, ____ de _____ de _____

Nome do/a participante: _____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: _____

Assinatura: _____