

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE EM UMA ANÁLISE

COMPARATIVA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS. Carlos da Fonseca Brandão¹, Angela

Maria Silva². UNESP - Assis, FAPESP, carlos.brandao@unesp.br, angela.m.silva@unesp.br.

Eixo Temático: Formação de Professores

TEACHER TRAINING IN MOZAMBIQUE IN A COMPARATIVE ANALYSIS:

INITIAL CONSIDERATIONS.

Resumo: O presente capítulo discute, na perspectiva metodológica da Educação Comparada e Internacional, proposta por Bereday (1972), as regras que definem a formação de professores para a Educação Básica em Moçambique, pautado pelo arcabouço legal e normativo que regulamenta a Educação Básica em Moçambique e, dentro dele, mais especificamente, as normativas que tratam da questão da formação de professores para esse nível de ensino. O capítulo inicia-se abordando os conceitos básicos da metodologia da Educação Comparada e Internacional, a partir da proposta de Bereday (1972), a qual propõe que o primeiro passo para a pesquisa comparativa em educação seja a descrição do contexto a ser comparado. Sendo assim, em seguida, fizemos uma descrição dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais de Moçambique. Após essa descrição, discutimos os elementos centrais da lei educacional maior de Moçambique, quer seja, a Lei nº 18/2018, e nesse contexto, abordamos alguns aspectos mais específicos relacionados, diretamente, com a questão da formação de professores para a Educação Básica de Moçambique. Ao final, tecemos o que estamos chamando de considerações iniciais sobre essa mesma questão, dado que o presente artigo é parte de uma pesquisa maior, em desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Comparada e Internacional; Políticas Educacionais; Formação de Professores.

Abstract: This chapter discusses the regulations governing teacher training for Basic Education in Mozambique, adopting the methodological perspective of Comparative and International Education proposed by Bereday (1972). The analysis is grounded in the legal and normative framework regulating Basic Education in Mozambique, focusing specifically on the regulations addressing teacher training for this educational level. The chapter begins by addressing the fundamental concepts of the Comparative and International Education methodology based on Bereday's (1972) proposal, which posits that the first step in comparative educational research is describing the context to be compared. Accordingly, we then describe the political, economic, social, and cultural aspects of Mozambique. Following this description, we discuss the key elements of Mozambique's primary education law—Law No. 18/2018—and address specific aspects directly related to teacher training for Basic Education in the country. Finally, we present what we term "initial considerations" regarding this issue, given that this article is part of a larger, ongoing research project.

¹ Professor Associado do Departamento de Educação da UNESP - Campus de Assis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP - Campus de Marília.

² Enfermeira e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP - Campus de Marília.

Key words: Comparative and International Education; Educational Policies; Teacher Training Education.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é discutir as regras que definem a formação de professores para a Educação Básica em Moçambique. Mesmo considerando que a realidade moçambicana é consideravelmente desconhecida do público brasileiro, optamos por iniciar o presente capítulo com algumas considerações sobre a metodologia da Educação Comparada e Internacional, a partir da proposta de Georges Bereday (1972). Em seguida, fazemos uma descrição geral, porém sucinta, dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais de Moçambique. Após essa descrição, discutimos os elementos centrais da lei educacional maior de Moçambique, quer seja, a Lei nº 18/2018, e nesse contexto, abordamos alguns aspectos mais específicos relacionados, diretamente, com a questão da formação de professores para a Educação Básica de Moçambique³.

De uma maneira muito objetiva, podemos dizer que, para Bereday, a finalidade principal da Educação Comparada e Internacional está na possibilidade de se comparar os diferentes sistemas de ensino existentes nos diferentes países (Bereday, 1972). Segundo esse autor, a Educação Comparada e Internacional possui também alguns outros objetivos, que nós, por nossa conta e risco, poderíamos chamar (sem que Bereday tenha usado essa expressão) de “objetivos específicos” (Brandão; Fracasso; Silva, 2024).

O primeiro é que a educação existente em cada país é um reflexo da história e da cultura do seu próprio povo. O segundo “objetivo específico”, esse mais relacionado ao aspecto internacional dos estudos comparados, diz respeito ao fato de que, segundo Bereday quem estuda educação estrangeira, não o faz só para conhecer os estrangeiros, mas também - talvez, acima de tudo - para conhecer-se a si mesmo. Ao discutir e analisar a educação estrangeira (no nosso caso), na verdade, as pessoas também estão discutindo e tentando compreender, as origens, regras história do seu próprio sistemas educacional. Assim, ao conhecer o “outro”, acabamos por conhecer mais a nós mesmos (Bereday, 1972)⁴.

³ Projeto de Pesquisa intitulado “As diretrizes nacionais curriculares para a formação do professor de Educação Básica nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: uma análise comparativa.”, financiado pela FAPESP (Processo nº 2024/23761-1), em desenvolvimento.

⁴ Franco considera que a função precípua da Educação Comparada é a de conhecer “o outro” que, para nós, em um

O método de pesquisa idealizado por Bereday (1972) compreende a execução de 04 (quatro) fases sucessivas e integradas. Na visão de Bereday, a primeira fase, a da **descrição**, consiste fundamentalmente na coleta organizada do maior volume possível de dados pedagógicos de cada uma das nações examinadas na pesquisa. A segunda fase, nomeada **interpretação**, envolve o procedimento de submeter os dados pedagógicos coletados e organizados à uma interpretação mais ampla, à luz do contexto local. A **justaposição** é a terceira fase, que se constitui no “início” do processo de comparação, e a quarta etapa é a etapa da **comparação** “propriamente dita” (Bonitatibus, 1989, p. 65)⁵.

2. CONTEXTUALIZANDO MOÇAMBIQUE

Moçambique possui uma área territorial de aproximadamente 801.590 quilômetros quadrados, situando-se como o 35º maior país do mundo. O país está dividido em 11 províncias (Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza e Maputo). Sua capital, Maputo, completa esse rol de províncias, visto que possui um estatuto administrativo equivalente ao de uma província.

O regime político de Moçambique é uma República Presidencialista, onde o Chefe de Estado e o Chefe de Governo são a mesma figura institucional, quer seja, o Presidente da República, além de ser o Chefe de Estado, também preside o Conselho de Ministros (como Chefe de Governo) e também é o Comandante-Chefe das Forças Armadas.

Em termos econômicos, Moçambique é uma das economias mais pobres do mundo, mas tem apresentado um crescimento econômico significativo após a guerra civil, sempre considerando que o país herdou uma estrutura econômica colonial desequilibrada, com assimetrias entre o sul (mais desenvolvido) e o norte (menos desenvolvido), e, também entre a zona rural e as áreas urbanas.

A economia de Moçambique é baseada, fortemente, na agricultura, a qual emprega a maior parte da população ativa, mas que, por outro lado, representa uma pequena porção do PIB

primeiro momento, é absoluta ou relativamente, desconhecido (Franco, 1992)

⁵ Para Bonitatibus, o objetivo da Educação Comparada é compreender as complexas relações entre a educação e a sociedade, contribuindo para a democratização da educação e para a modernização da sociedade (Bonitatibus, 1989).

moçambicano. Uma outra parte da economia de Moçambique está baseada no setor de serviços e, por fim, uma outra parte da mesma economia baseia-se na extração de recursos naturais, especialmente o carvão, o alumínio e o gás natural. A moeda oficial de Moçambique é o Metical Moçambicano (MZN ou MT) com uma relação de 65 MZN para U\$ 1.00.

Com essa história e, especialmente, com essa estrutura econômica, não é de se espantar que Moçambique tenha altos níveis de pobreza e de desigualdade social. Além disso, a infraestrutura básica e elementar (fornecimento de água tratada, saneamento básico e acesso à eletricidade, seja altamente deficitária, principalmente nas áreas rurais. A gestão dos novos recursos energéticos (especialmente com relação à extração de gás natural) é vista como um grande potencial futuro, mas, como acontece na maioria dos países do chamado “terceiro mundo”, tal “potencial”, no mais das vezes, se constitui em um enorme desafio em termos de administração pública, principalmente, de inclusão social efetiva.

Moçambique, em uma estimativa recente, possui uma população de cerca de 33,7 milhões de habitantes, com uma alta taxa de crescimento anual. Considerando que a média mundial é de pouco mais de 1,1% de crescimento populacional, segundo o Banco Mundial, a taxa de crescimento populacional de Moçambique varia entre 2,5% e 2,9%, dependendo da fonte consultada. Isso, em termos práticos, significa uma alta taxa de natalidade e uma estrutura etária muito jovem, com uma idade mediana baixa, de 17,6 anos, o que significa um percentual de aproximadamente 44% de jovens com menos de 15 anos de idade.

A composição racial de Moçambique é de quase totalidade negra (99%), com pequenas comunidades mestiças, brancas, indianas e chinesas. Essa população está, predominantemente, estabelecida no meio rural, embora o processo de urbanização seja crescente. Essa característica também contribui para a imensa desigualdade social existente em Moçambique. Tal desigualdade pode ser expressa objetivamente pelo fato da renda *per capita* não alcançar U\$ 650.00 (seiscentos e cinquenta dólares americanos), o que coloca Moçambique entre os países com a renda per capita mais baixa do mundo, segundo dados recentes do Banco Mundial.

Em termos de expressões culturais, podemos afirmar que a cultura moçambicana é vibrante e complexa, refletindo as múltiplas influências de povos Bantu, Árabes/Suaílis e Portugueses. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial, a mesma coexiste com dezenas de línguas

nacionais (dialetos) de origem bantu, como Emakhuwa, Xichangana, Elomwe, Echwabo, Cisena, Gitonga, Cinyanja. A religião predominante é a religião cristã, com maioria Católica Romana e Evangélica, além do Islamismo e da forte presença de manifestações religiosas oriundas das mais diversas crenças tradicionais africanas.

Em termos artísticos, Moçambique destaca-se internacionalmente na literatura, por meio de escritores como Mia Couto e José Craveirinha, nas artes plásticas, por exemplo, com Malangatana, e na música, com os ritmos conhecidos como Marrabenta e o Pandza. Já em termos gastronômicos, pode-se dizer que a gastronomia moçambicana é rica em frutos do mar, dada a sua extensa costa litorânea do Oceano Índico, além de uma culinária à base de milho, com o principal prato denominados *xima* (ou *ushwa*), o uso de *caril*, especiarias como o *piri-piri* e frutas como caju.

3. A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

A educação em Moçambique, em termos legais e formais, é regida pela Lei Geral da Educação (Lei nº 18/2018). Em termos gerais, desde a conquista da independência em 1975, o sistema de educação pública de Moçambique vem se expandindo. Porém, ainda assim, Moçambique enfrenta sérias dificuldades educacionais, especialmente no que se refere a qualidade do ensino, equidade no acesso e, especialmente, o combate à sua alta taxa de analfabetismo.

O sistema de ensino moçambicano é gerenciado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique, porém, em termos legais, está organizado a partir das diretrizes emanadas da Lei nº 18 de 2018. De acordo com o atual Sistema Nacional de Educação, a Educação Geral está dividida em Ensino Primário (composto por 6 classes - 1ª a 6ª classe, que no Brasil denominamos “anos”), Ensino Secundário do 1º Ciclo (ES1, composto por 4 classes - 7ª a 10ª classe) e Ensino Secundário do 2º Ciclo (ES2, composto por 2 classes - 11ª e 12ª classe).

Apesar de uma cobertura de 100% no Ensino Primário em termos de escolas públicas em funcionamento, os desafios persistem na qualidade do ensino, na retenção de alunos (especialmente meninas) e no acesso a materiais didáticos adequados. Essa cobertura total no acesso ao Ensino Primário moçambicano é resultado de uma, relativamente, rápida expansão da rede escolar desde

a independência, mas que ainda enfrenta enormes desafios relacionados com a qualidade, equidade e, notavelmente, uma das taxas de analfabetismo mais altas do mundo.

A educação em Moçambique também enfrenta diversos desafios. Um deles diz respeito a questões de infraestrutura, tais como a falta de salas de aula adequadas, o que faz com que ainda ocorra o “uso” das chamadas “turmas ao ar livre”, que é exatamente isso, salas de aula ao ar livre, ou seja, a falta de salas de aulas tal qual conhecemos na realidade brasileira. Nas zonas rurais de Moçambique, esse cenário é absolutamente comum, o que afeta diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Um outro desafio educacional significativo para a educação moçambicana é a evasão/abandono/desistência escolar, pelas jovens meninas, nos níveis do Ensino Primário e do Ensino secundário, em função do alto índice de gravidez na adolescência e a existência (em grande medida, cultural) dos casamentos prematuros dessas jovens meninas.

Em termos de Ensino Superior, o país expandiu o acesso ao ensino superior, contando com cerca de 60 instituições (públicas e privadas), mas a necessidade de adequar a formação às necessidades reais do mercado de trabalho ainda se constitui em uma prioridade. Já em termos de formação de professores especialmente para a Educação Básica (Ensino Primário e Secundário), a realidade educacional moçambicana apresenta um número significativo de professores para esses níveis de ensino sem formação pedagógica adequada, o que também afeta diretamente o processo de ensino e de aprendizagem.

A alta taxa de analfabetismo existente em Moçambique, é um dos maiores desafios educacionais desse país, visto que a mesma, na população adulta moçambicana (15 anos ou mais), gira em torno de 38% desse estrato populacional, o que significa que quase 40% da população de 15 anos ou mais moçambicana é analfabeta. Para piorar um pouco mais esse quadro, as taxas de analfabetismo entre os gêneros é significativamente diferente entre os homens e as mulheres moçambicanas. Entre os homens, a taxa cai para cerca de 27%, ao passo que para as mulheres, entre outros, pelos motivos que já esboçamos acima (alto índice de gravidez na adolescência e alto índice de casamentos prematuros), a taxa de analfabetismo sobe para cerca de 50% entre as mulheres.

A Lei n.º 18, de 28 de dezembro de 2018, estabelece o chamado Regime Jurídico do Sistema

Nacional de Educação (SNE) em Moçambique, que vem substituir a lei anterior (Lei n.º 6 de 1992). O seu principal objetivo é consolidar e modernizar o sistema educativo, tornando-o mais inclusivo, equitativo e com foco na qualidade do ensino⁶.

A Lei nº 18/2018 estabelece que, na formação dos professores para a Educação Básica, essa formação seja direcionada para dois aspectos importantes: a própria Educação Inclusiva e o Ensino Bilíngue. No caso da Educação Inclusiva, a ideia é reforçar a necessidade de formar professores aptos a trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), garantindo que estes possam frequentar escolas regulares.

A Lei Geral de Educação de Moçambique (Lei nº 18/2018) também tem foco na questão da formação de professores para a Educação Básica moçambicana, na medida em que estabelece o Subsistema de Formação de Professores como fundamental para garantir a qualidade do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, promovendo a profissionalização e a valorização da carreira docente.

Assim, a partir da Lei nº 18/2018, para a formação de professores primários (1ª a 6ª classes), o requisito de ingresso para a formação docente passou a ser a 12ª classe (antiga 10ª classe, mais 1 ou 2 anos de formação), ou seja, para a pessoa que quer ser docente com atuação da 1ª a 6ª classes (que equivale, no Brasil, do 1º ao 6º ano), é requisito mínimo que essa pessoa tenha toda a Educação Básica completada com sucesso⁷.

Com relação ao tempo de duração da formação de professores para a Educação Básica em Moçambique, a Lei nº 18/2018, regulamentada pelo Decreto nº 79/2019, determinou um tempo de duração dessa formação em 03 anos. O objetivo desse novo modelo, segundo a referida lei e o respectivo decreto que a regulamenta, é o de preparar professores com maior capacidade de ação reflexiva sobre a prática, desenvolvendo um espírito crítico e alinhando-se aos padrões internacionais de qualidade (Moçambique, 2019).

⁶ Em uma comparação geral, podemos dizer que a Lei Geral da Educação de Moçambique (Lei nº 18/2018) equivale a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB brasileira, detalhadamente analisada por Brandão (2018).

⁷ A estrutura e organização da educação em Moçambique é muito semelhante à estrutura e organização da Educação brasileira, na medida em que ambas possuem a chamada Educação Básica com duração total de 12 anos, divididos em 03 etapas (ciclos). A estrutura, organização e funcionamento da educação brasileira já foi analisada por muitos autores brasileiros, como, por exemplo, Brandão (2016) e Saviani (1996).

Pode-se afirmar que a Lei n.º 18/2018 representa um esforço para elevar o padrão da educação em Moçambique, tratando a formação de professores como uma estratégia central para a promoção do direito educacional e para a melhoria dos resultados pedagógicos em todos os níveis de ensino (Moçambique, 2018). Porém, para Bene e Garcia (2021), a referida lei, apesar de suas boas intenções, trouxe significativos problemas no contexto educacional moçambicano, no que se refere a formação de professores para a Educação Básica.

Para esses autores (Bene; Garcia, 2021), apesar da Lei n.º 18/2018 ter introduzido importantes alterações estruturais na Educação Básica moçambicana, especialmente o fato de ter ampliado a escolaridade obrigatória em dois anos, de 7 para 9 anos, com relação especificamente a formação de professores para a Educação Básica, o impacto da referida lei foi sentido negativamente nas oportunidades de emprego para novos educadores, devido a uma reestruturação do regime de ensino no Ensino Primário.

Para Bene e Garcia (2021), essa mudança estrutural tem implicações diretas na demanda por novos quadros docentes, na medida em que a transição para a monodocência no Ensino Primário permite que somente 2 professores sejam suficientes para esse nível, em comparação com os 4 ou 5 professores exigidos anteriormente.

Essa redução na necessidade de professores resulta em menos contratações de novos professores, resultando também no redirecionamento dos docentes que estavam alocados no segundo grau (3º ciclo). O resultado prático dessa reestruturação é que já esteja havendo menos oportunidades para os novos professores. Bene e Garcia (2021) ressaltam ainda que Moçambique já vinha contratando um número de professores que estava aquém das necessidades reais do sistema de educação.

Em resumo, para Bene e Garcia (2021), a Lei n.º 18/2018 não pode ser referenciada por melhorar a qualidade da formação docente (currículos ou capacitação), mas sim por reduzir as oportunidades de emprego para novos professores através de uma mudança no regime de ensino para a monodocência obrigatória no Ensino Primário.

Já para Nicaquela e Assane (2021), o subsistema de formação atual, pautado pela Lei nº 18/2018, busca uma formação integral dos professores, formação essa pautada, especialmente, por dois aspectos: uma “Formação Acadêmica/Científica”, onde o professor busca adquirir o saber da

disciplina, e uma “Formação Pedagógica ou Profissional”, que busque capacitar o docente para dirigir o processo de ensino-aprendizagem.

Para esses autores, a formação integral visa conciliar os conhecimentos científicos com a realidade prática da atividade docente. No entanto, os cursos tendem a ter um suporte curricular baseado em disciplinas e/ou áreas de formação, o que historicamente dá muita importância aos conhecimentos a adquirir.

Assim, segundo Nicaquela e Assane (2021), para além da formação inicial (variando entre 1, 2 ou 3 anos), a estratégia do Governo moçambicano, conforme delineado nos Planos Estratégicos de Educação (PEE's), enfatiza a formação em exercício (ou formação contínua) como indicador de qualidade de ensino e progressão na carreira.

No entanto, os PEE apresentam uma ambiguidade no que diz respeito à estratégia de formação contínua, misturando conceitos de formação contínua, em exercício e recorrente. Essa fusão faz com que a formação contínua se torne mais formal e institucional, muitas vezes objetivando a elevação do nível acadêmico dos beneficiários através da certificação, parecendo uma reedição das formações iniciais presenciais ou a distância (Nicaquela, Assane, 2021).

O desafio que persiste é que o processo formativo, embora busque responder à necessidade de professores, ainda se debate com a dificuldade em assegurar a qualidade. Os autores sugerem que uma alternativa válida e viável na atualidade seria uma formação baseada na partilha de experiências entre professores mais experientes e os recém-ingressos, um aspeto que parece ser menos valorizado na realidade moçambicana.

Em resumo, para Nicaquela e Assane (2021), a formação atual de professores para a Educação Básica em Moçambique, mesmo após a Lei nº 18/2018, mantém a 10ª classe como base mínima de ingresso (embora o modelo 12ª + 3 anos também esteja em vigor), variando a duração do curso (1 ou 3 anos). Essa formação estrutura-se em modelos curriculares baseados em disciplinas e enfrenta o desafio de integrar efetivamente a formação inicial e a formação contínua, muitas vezes formalizada pela busca por certificação académica.

Esses autores finalizam a análise afirmando que a formação de professores em Moçambique, desde a Lei nº 18/2018, pode ser comparada a um “rio caudaloso em constante

mutação, onde o curso principal (formação inicial) é repetidamente redefinido em termos de duração e nível de ingresso (10^a ou 12^a classe), mas a margem (formação contínua na escola)”, essencial para nutrir a prática docente, “permanece subdesenvolvida ou formalizada” pela necessidade de certificação, em vez de ser um espaço orgânico de partilha e autoaperfeiçoamento profissional (Nicaquela e Assane, 2021).

Ao analisarem a formação inicial de professores em Moçambique, a partir da implantação da Lei nº 18/2018, Adany e Oliveira-Mendes (2024), por sua vez, consideram que existem alguns aspectos positivos, e outros consideráveis aspectos negativos. Em termos de aspectos, esses autores consideram a elevação da exigência de formação escolar mínima para ingresso na carreira docente, quer seja, o(a) jovem precisa necessariamente ter completado toda a Educação Básica (ensino médio completo).

Esses autores também consideram que, se os objetivos traçados na Lei nº 18/2018 forem cumpridos, pode haver, num futuro próximo, uma melhora na eficácia e na eficiência do sistema educacional, garantindo um maior número de graduados e melhorando o fluxo de alunos. Também consideram que a adoção do modelo baseado em competências, tal modelo assegura que os formandos desenvolvam o domínio dos princípios psicopedagógicos e o chamado “saber fazer”.

Adany e Oliveira-Mendes (2024) destacam ainda, como aspectos positivos, que ao estabelecer a disciplina de prática pedagógica desde o segundo ano da formação e um estágio docente no último semestre, integrando melhor a atividade docente, além de destacarem que um dos objetivos da lei é o de assegurar a formação integral do professor e conferir-lhe uma sólida formação científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica.

Por outro lado, Adany e Oliveira-Mendes (2024) também elencam em seu artigo, alguns aspectos negativos da implantação da Lei nº 18/2018 em Moçambique, assim como alguns desafios que essa lei (e sua respectiva implantação) trazem.

Segundo esses autores, uma grande contradição reside no fato de a formação do professor primário, apesar da sua importância (especialmente na alfabetização), ser ofertada apenas em nível médio (nos chamados Institutos de Formação de Professores, os IFPs) e não poder ser oferecida pelas instituições de ensino superior (Universidades). Essa limitação, para esses autores, pode gerar

resultados que não superam os problemas já vivenciados⁸.

Finalizando o artigo, Adany e Oliveira-Mendes (2024) consideram que, mesmo após a implantação da Lei nº 18/2018, ainda persiste, na realidade educacional moçambicana, um abismo entre a formação do professor primário e a do secundário, sendo os primeiros formados em IFPs e os segundos formados em Universidades. Mesmo os licenciados em Ensino Básico formados em universidades (com perfil para as classes iniciais) são pouco contratados para esse segmento e frequentemente orientados para lecionar no ensino secundário, o que é um paradoxo.

Em sua dissertação de Mestrado, Bene (2021), sobre as políticas de formação de professores no Brasil e em Moçambique, considera que, a partir da Lei Geral da Educação moçambicana (Lei nº 18/2018), traz alguns aspectos positivos e outros negativos. Em termos de aspectos positivos, Bene (2021) considera que a lei propõe uma elevação do nível educacional mínimo exigido para ingresso na carreira docente, nos Institutos de Formação de Professores, exigindo que o(a) candidato(a) tenha concluído a 12ª classe (equivalente a conclusão do Ensino Médio brasileiro).

Um outro aspecto positivo considerado por Bene (2021) é o aumento no tempo do curso de formação docente, passando a ter uma duração de três anos (12ª + 3 anos) de formação presencial (incluindo seis meses de estágio), o que consolida o tempo formativo. Segundo esse autor, o aumento do tempo de formação é positivo, pois permite condições mais adequadas para o aprofundamento teórico e para a familiarização dos(as) futuros(as) docentes com metodologias de ensino, ajudando a superar a formação simplista e prescritiva.

A questão da profissionalização docente também se constitui em um aspecto positivo, segundo Bene (2021), já que esse autor acredita que o modelo 12ª classe +3 anos de curso de formação específica, visa contribuir para a profissionalização da atividade docente, profissionalização essa entendida como um processo contínuo de construção que começa na formação inicial e se desenvolve ao longo da carreira profissional.

Bene (2021) também aborda alguns aspectos que considera negativos. O primeira deles é que a atual legislação educacional moçambicana não alterou o nível da licenciatura, que ele

⁸ Agibo (2017) discutiu um dos modelos de formação propostos pelos Institutos de Formação de Professores da província de Nampula, porém, como esse autor delimitou a sua análise ao período compreendido entre os anos de 2007 e 2016, portanto, antes da sanção da Lei nº 18/2018, não o utilizamos diretamente nesse trabalho.

denomina de “licenciatura precária”, por não ser de nível superior e continuar a ser uma formação de nível médio, apesar de exigir a conclusão do 12º ano e de ter tido o tempo de duração do curso aumentado, se aproximando, em termos de carga horária total, à exigida para outros cursos de nível superior.

Ainda outro aspecto negativo apontado por Bene (2021) é a fragilidade da articulação da formação do professor com a pesquisa. Para ele, o modelo de formação em nível não superior não se articula com as universidades (que estão na alçada de outro ministério), perpetuando o problema da desarticulação entre a formação inicial e a contínua, e excluindo o futuro professor do contexto de pesquisa inerente ao ensino superior, essencial para desenvolver o espírito investigador.

Por último, dentro dos aspectos negativos apontados por Bene (2021), está que, para esse autor, há um grande risco do chamado “praticismo”, na medida em que a lógica da formação baseada em competências pode levar a um preparo meramente técnico-profissional, simplista e prescritivo, focado na resolução imediata de problemas (um espécie de “praticismo” sem limites), sem mobilizar o conhecimento de forma profunda, o que pode resultar em deformação em vez de formação.

4. APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Após analisarmos as considerações de diferentes autores sobre a questão da formação de professores para a Educação Básica em Moçambique, acreditamos que podemos apontar algumas aproximações e alguns distanciamentos quando comparamos a realidade educacional moçambicana com a realidade educacional brasileira, especificamente no que diz respeito à questão da formação de professores para a Educação Básica, começando pelos distanciamentos (ou diferenças).

A primeira diferença diz respeito ao *locus* da formação. Enquanto em Moçambique essa formação se dá nos níveis não superior (básico e médio), apesar de ser ofertada pelos Institutos de Formação de Professores (IFPs), ao passo que no Brasil essa mesma formação se dá em nível superior, nos cursos de Pedagogia, mesmo que em Moçambique o curso tenha mais de 4.000 horas de estudo e no Brasil os cursos de Pedagogia tenham, em sua maioria, 3.200 horas.

A segunda diferença apontada por Bene (2021), é que em Moçambique não há Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), apesar dos modelos de formação serem desenhados centralmente e, portanto, aplicados de forma uniforme em todo o território nacional, desconsiderando as especificidades locais e a diversidade cultural do país. No Brasil, as DCN's são exatamente isso, diretrizes, o que concede às instituições formadoras uma certa autonomia no desenho curricular, possibilitando o respeito pelas especificidades locais.

Uma última diferença, apresentada por Bene (2021), é sobre a questão da evasão. Esse autor considera que, enquanto no Brasil os índices de evasão nos cursos de Pedagogia são elevados, em Moçambique o número de desistências é menor, e as vagas oferecidas são, em geral, mais ocupadas.

Em termos de semelhanças, proximidades e/ou similitudes, entre a formação docente para a Educação Básica em Moçambique e no Brasil, podemos apontar, inicialmente, é a questão da influência das políticas neoliberais dos anos de 1990, dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, que buscaram, adequar a educação às demandas da reestruturação do capital e do mercado de trabalho. Tais políticas tiveram seu foco nas chamadas “competências e habilidades”, associadas à ideia do empreendedorismo em todos os campos da atividade humana, tentando assim, transformar o professor em um “empreendedor de si mesmo”, respondendo aos ditames do capital e que, para nós, se constitui em um absurdo em todos os aspectos.

Outras duas semelhanças são a descontinuidade das políticas de formação de professores e o requisito mínimo de ingresso no curso de formação de professores, em nível superior, que é a conclusão do nível médio em ambos os países.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, para além das similitudes e diferenças encontradas, quando comparamos a formação de professores para a Educação Básica no Brasil e em Moçambique, encontramos muito mais semelhanças do que diferenças. Porém, talvez a diferença mais significativa não esteja, em nossa opinião, na formação dos professores para Educação Básica em Moçambique e no Brasil. Essa diferença talvez esteja em uma questão educacional anterior e muito mais ampla, que é a questão do nível de analfabetismo em cada país.

No início deste capítulo, apontamos que a taxa de analfabetismo em Moçambique gira em torno de quase 40% da população com 15 anos ou mais. Para se ter uma ideia de comparação, no Brasil, essa taxa é de, aproximadamente, 5,3% (a menor já registrada pela série histórica, iniciada em 2016). Em termos absolutos, enquanto Moçambique tem mais de 14 milhões de jovens e adultos acima de 15 anos analfabetos, o Brasil possui, aproximadamente, 9 milhões de jovens e adultos acima de 15 anos nessa condição.

Esses dados apontam para o tamanho do desafio que Moçambique possui, pois, ao mesmo tempo que necessita de mais professores para atuarem na Educação Básica, menos jovens concluem o Ensino Médio com sucesso, que é o requisito mínimo para ingressar, tanto lá como cá, em um curso de formação de professores. Se, temos menos jovens em condições formais de ingressar em um curso de formação de professores, menos professores formados para atuarem na Educação Básica teremos, constituindo assim, um verdadeiro “círculo vicioso”.

Consideramos que uma possibilidade de “saída” desse “círculo vicioso” seja Moçambique, tanto quanto o Brasil, procurar ser menos influenciado pelas políticas neoliberais na elaboração, implantação e implementação de suas políticas educacionais, dentro das quais a questão da formação de professores para a Educação Básica deve ter protagonismos e extrema relevância. Isso significa também, e principalmente, possuírem políticas efetivas de valorização da carreira do docente (com planos de carreira atraentes e melhores salários, entre outras questões) e, portanto, dos professores e professoras.

REFERÊNCIAS

ADANY, M. M.; OLIVEIRA-MENDES, S. A. Formação inicial de professores em Moçambique: antigos e novos desafios do ensino primário. **Lumen**, Recife, v. 33, n. 1, p. 04-26, jan./jun. 2024.

AGIBO, J. M. Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10^a + 1 ano - Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007 - 2016). **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Campus de Marília. Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão. 121f, 2017.

BENE, L. E. Política de formação de professores para a educação básica em Moçambique e no Brasil: contornos e aproximações. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia. 224f, 2021.

BENE, L. E.; GARCIA, F. M. Educação básica em Moçambique: desdobramentos de sua democratização e possibilidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 01-22, e-24640, abr./jun. 2021.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Trad. José de Sá Porto. São Paulo: Companhia Editora Nacional / Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BRANDÃO, C. F.; FRACASSO, C. R.; SILVA, A. M. O positivismo de Bereday no contexto da educação comparada: algumas considerações. In: BRANDÃO, C. F.; COLEN, F. R. C.; ALMADA, J.; SANTOS, T. A. (org.). **Educação comparada e política educacional**: estudos e reflexões. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024, p.41-60.

FRANCO, M. A. C. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: PUIGGRÓS, A.; BERTUSSI, G. T.; FRANCO, M. A.C. (Orgs.). **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

MOÇAMBIQUE. Decreto n.º 79/2019 de 19 de setembro. Aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**. Maputo, 19 set. 2019.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. **Boletim da República**. Maputo, 28 dez. 2018.

NICAQUELA, W. P.; ASSANE, A. I. A formação de professores primários em Moçambique: qual modelo a adotar? **Argumentos**, Montes Claros, v. 18, n. 1, p. 204-223, jan./jun. 2021.