

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DA ANFOPE

The training of primary teachers in Mozambique: a reflective analysis based on the Anfope principles

La formación de profesores de primaria en mozambique: un análisis reflexivo basado en los principios de Anfope

Florentino Maria Lourenço 

RESUMO

O texto faz aproximações entre os princípios defendidos pela Anfope no Brasil e as políticas de formação de professores em Moçambique, e se propõe a investigar, olhando para a realidade, as condições econômicas, sociais e políticas que nos atravessam. Este exercício visa melhor perspectivar novas políticas de formação de professores. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e análise documental, operacionalizadas na análise de conteúdo. A análise revela que uma política formativa desatenta aos perigos neoliberais, ao silenciamento das manifestações culturais e, que não valoriza o pensamento individual e coletivo dos professores e formandos enquanto produtores de conhecimento, candidata-se à fragilidade teórica e prática exigidas atualmente para se contrapor às concepções fundamentalistas e tecnicistas, se distanciando de realizar a transformação e o desenvolvimento profissional. As notas (in)conclusivas apontam que Moçambique é desafiado a construir modelos que se aproximam às necessidades da sua sociedade.

Palavras-chaves: Formação de professores; Anfope; Brasil-Moçambique.

ABSTRACT

The text presents a writing that intends not only to make approximations between the principles of Anfope-Brasil and the teacher training policies in Mozambique, but also to investigate looking at the reality, the economic, social and political conditions that cross us – this exercise is done to better envision new teacher training policies. As for the methodology, a bibliographical review and documental analysis were used, operationalized in the content analysis that reveals that, a formative policy that is inattentive to neoliberal dangers, to the

silencing of cultural manifestations and, that does not value the individual and collective thinking of teachers and trainees as producers of knowledge, they are candidates for the theoretical and practical fragility currently required to oppose fundamentalist, technicist conceptions and, therefore, distance themselves from carrying out transformation and professional development. The (in)conclusive notes point out that Mozambique – respecting the temporality of its young anti-colonial independence achieved in 1975 – is challenged to build models that approach the needs of its society.

Keywords: Teacher education; Anfope; Brazil-Mozambique.

RESUMEN

El texto presenta un escrito que pretende no sólo hacer aproximaciones entre los principios de Anfope-Brasil y las políticas de formación docente en Mozambique, sino también investigar mirando la realidad, las condiciones económicas, sociales y políticas que nos atraviesan – este ejercicio es. Esto se hace como una forma de visualizar mejor las nuevas políticas de formación docente. En cuanto a la metodología, se utilizó una revisión bibliográfica y análisis documental, operacionalizados en el análisis de contenido que revela que, una política formativa desatendida a los peligros neoliberales, al silenciamiento de las manifestaciones culturales y, que no valora el pensamiento individual y colectivo. de docentes y aprendices como productores de conocimiento, son candidatos a la fragilidad teórica y práctica que actualmente se requiere para oponerse a concepciones fundamentalistas, tecnicistas y, por tanto, distanciarse de la realización de transformaciones y desarrollo profesional. Las notas (in)conclusivas señalan que Mozambique –respetando la temporalidad de su joven independencia anticolonial lograda en 1975– tiene el desafío de construir modelos que aborden las necesidades de su sociedad.

Palabras clave: Formación docente; Anfope; Brasil-Mozambique.

Primeiras palavras

Qualquer teoria nova tem de reconhecer que o imperialismo foi tanto função da colaboração ou não colaboração de suas vítimas – de sua política indígena – quanto da expansão europeia. [...] Da mesma forma, [sem a cooperação voluntária ou forçada de suas elites governantes e] sem a colaboração indígena, quando foi o momento, os europeus não teriam conquistado e governado seus impérios não europeus. Desde o começo houve resistência e esse domínio, assim como sempre precisou de mediação nativa para impedir ou esmagar a resistência (Stengers, 1972 apud Said, 2023 p. 403-404).

A humanidade sempre foi marcada por lutas, tensões e pressões sociais – o século XXI desvela uma realidade mítica e surpreendente para a maior parte das ciências e dos campos de conhecimento que nasceram no século

passado. Para o caso das instituições educativas, especificamente, as que formam o magistério, somos desafiados a um novo pensar que exige mudanças radicais – pensar a formação docente em tempos de mudanças e de reformulação da sociedade de informação para a de conhecimento e aprendizagem.

Este (re)pensar implica um retirar-se para as margens das concepções do século XIX, onde o fazer docente era apenas a obsoleta transmissão de conhecimento acadêmico, para espaçar-se pelas novas teorias do mundo cujos saberes dos povos, suas relações culturais e poéticas transformam e reformulam os espaços educacionais, sociais, políticos e econômicos.

É esse permanecer nas margens do século XIX que nos permite pensar a formação de professores em Moçambique com necessárias precauções para nos afastarmos dos essencialismos e da idealização rizomática (flutuante sem uma raiz) na constituição dos processos sociais.

Pensando na poética da relação de Glissant (2021), mergulhamos naquela que consideramos a raiz única dos problemas de formação docente – os modelos e as instituições de formação de professores apesar de terem registado a expansão, desenvolvimento científico e planos comprometidos teoricamente com a inclusão e diversidade cultural não foram capazes de romper com a sua gênese de reprodução dos conhecimentos e valores da classe dominante e com a exclusão social.

Para o caso de Moçambique, tendo em vista a temporalidade da sua jovem independência anticolonial alcançada em 1975, o campo da formação de professores é uma área de estudo complexa que vem ganhando maior centralidade, apesar de apresentar um vazio teórico em termos de construção de uma teoria crítica de formação de professores. Enquanto estudante moçambicano que se preocupa com a formação docente, em contato inicial com a temática de formação de professores no país, sinto-me contagiado pela defesa temática que a Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação¹ realiza.

¹ A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação tem cerca de 40 anos de existência, inicialmente com a designação de Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (Conarcfe), instalado em 2/04/1980, na Conferência Brasileira de Educação.

Entre várias inspirações que nos levam a escrever este texto encontramos a crença em Rousseau ao insistir na estreita relação entre a educação e a sociedade. Os sistemas educacionais e os seus processos formativos se devidamente sistematizados são capazes de mover a transformação social. Nesse acreditar apostamos nos movimentos sociais e no associativismo para pensar os modelos de formação docente, sua relação objetiva e subjetiva, com as condições e contradições materiais históricas de existência; que nascem inscritas na necessidade de partirmos a nossa reflexão das experiências e do sangue militante do associativismo da Anfope.

Nessa triangulação – Moçambique, Brasil, experiências de formação de professores –, venho pensando a ideia de rizoma de Deleuze e Guattari, em que tudo se relaciona (Glissant, 2021). Assim, para realizar uma reflexão sobre formação inicial docente em Moçambique, busco cotejar semelhanças, diferenças e, sobretudo, elementos de força e de resistência que podem retroalimentar as políticas educacionais vigentes no país, com intuito de desenvolver um raciocínio crítico a partir dos princípios da Anfope (2016; 2023). Com efeito, não partimos de um campo vazio e cego, que não leva em consideração o conhecimento existente, mas sim, da valorização do existente, pois pensamos os processos formativos como um caminhar anteriormente iniciado e permanente onde “toda identidade se desdobra numa relação com o *Outro*” (Glissant, 2021, p.34).

Embora geograficamente distantes, a formação socioeconómica das duas nações apresenta algumas similaridades², pois se constituem como raízes ramificadas que formam e conectam suas redes, cujos problemas de formação docente em Moçambique e no Brasil partilham a mesma raiz e caule – o patriarcado, a história de colonização, a religião católica, a moral judaico-cristã e os efeitos do capitalismo. Outrossim, no campo da educação, as políticas de formação do professor primário têm histórias recentes e resultam de várias demandas que surgem em diferentes contextos históricos e sociais. Por isso, consideramos que partir das experiências do Brasil para refletir a

2 Embora se reconheça o nível de desenvolvimento do Brasil maior que Moçambique, ambos partilham a luta pela defesa da escola pública, laica e de qualidade para todos, e, atualmente, se situam no dilema de procurar um modelo de formação docente que garanta uma formação de qualidade política, epistêmica e social.

formação do magistério primário em Moçambique nos permite pensar em uma teoria que possa demonstrar como a formação docente é, e, que possibilidades existem para ela vir a ser mais abrangente, intercultural e emancipatória.

O nosso argumento teórico não orbita nas utopias no sentido de afirmar o irrealizável, nem ignora o passado histórico, mas, ao contrário, o recupera. A história de Moçambique nos revela uma formação em massa e desestruturada. Tal situação se originou da necessidade de colocar professores nas escolas, para suprir o déficit criado com o abandono da mão-de-obra colonial, em 1975, e para fazer face a expansão do ensino, desde 1990. Tal expansão foi resultante da democratização das políticas do Estado de 1990, em processo que se ancorou nos pressupostos da Constituição da República democrática, que, para além de instituir o Estado democrático, apela à participação de outros atores na educação e, sobretudo, na gestão e expansão do ensino.

A crítica que desenvolvemos faz a análise a partir do existente – dos modelos aplicados no país – para avançar na possibilidade de instituir um outro modo de estar e formar professores. Assim, problematizamos o presente em diálogo com a teoria e a prática enquanto instrumento que nos dá a possibilidade de afirmar a necessidade de implementar em Moçambique um modelo de formação docente emancipatório, que respeita a diversidade cultural, rompendo com a monocultura e monolinguismo na sua formação.

Os embates que corporificam os vários documentos desenvolvidos pela Anfope (2016; 2023), a nosso ver, abrem possibilidades para a realização de uma formação do magistério atenda às demandas da realidade, através de políticas mais arrojadas, e que, cientificamente, concorrem para superar os obstáculos e apontar potencialidades – um novo devir na formação docente.

A teoria que levantamos, ao se basear nos modelos e nas políticas de formação docente em Moçambique, analisa suas tendências, bem como sua realidade concreta e histórica. Assim, usamos as narrativas do tempo presente para formular prognósticos em forma de ações capazes de superar a estrutura dominante que silencia vozes, vidas e corpos em um movimento de busca de suas autoafirmações e modos de pensar e fazer a educação e a formação.

As aproximações que fizemos, ao longo do texto, têm a devida atenção de não apontar políticas ou soluções alternativas para a formação inicial que

não refletem os contextos locais, pois as variações políticas e socioculturais de cada país, comunidade e sociedade (re)formulam a teoria – não se pode fragmentar a formação do contexto sociopolítico.

O diálogo com a realidade brasileira se estabelece movido pelas palavras de Thich Nhat Hanh, monge budista do Vietnam, transcritas por bell hooks em *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, que nos ensinam que:

No verdadeiro diálogo, ambas as partes estão dispostas a mudar. Precisamos compreender que a verdade pode vir de fora – não apenas de dentro – do nosso próprio grupo [...]. Precisamos acreditar que, ao nos envolvermos em diálogo com outra pessoa, temos a possibilidade de mudar algo internamente, podemos nos tornar mais profundos (hooks, 2023, p.27-28)

A formação de professores primários em Moçambique: análise crítica em função dos princípios da Anfope

Quando nos vemos desafiados a pensar a formação de professores em Moçambique, consciente ou inconscientemente, nos vemos obrigados a recorrer às produções literárias de pensadores africanos, que se dedicaram a elaborar um pensamento original, que respalda o sofrimento e as formas existenciais de todo o povo africano. Assim, resgatamos, as teorizações de intelectuais e militantes, pouco conhecidas fora do continente africano, que ampliaram minha concepção do mundo, como as obras de Eduardo Mondlane (1975), Samora Machel (1973, 1979), de Kwame Nkrumah (1970), entre outros³, que emprestaram e ressaltavam através da sua experiência escrita o protagonismo intelectual, cultural e político-educacional de e para África.

Esta tendência para além de solapar e fragmentar o pensamento educacional empurrando-o para o abismo, ainda, divide o pensamento não só sobre o tipo de professores que queremos, mas também acentua as contradições sobre a real missão da educação.

³ Destaco ainda Július K. Nyerere, e sua obra *Essays on socialism*, Amilcar Cabral, Amadou Hampaté e Tierno Bokar entre outros.

Por isso, nos chamou a atenção o ativismo coletivo da Anfope ao se posicionar na luta para a formação e valorização dos profissionais da educação, em escala nacional. Essa proposta é baseada nos seus princípios: a formação inicial, sempre presencial e em nível superior; a gestão democrática da educação presente nas escolas em todos os níveis, enquanto parte integrante da democratização; bem como a eliminação gradual da formação de professores em nível médio (Anfope, 2016). Estes princípios servem como elementos/suporte que podem fortalecer a articulação entre a formação docente e as atuais necessidades da escola, em Moçambique. Enquanto país emergente, buscamos através do Sistema Nacional da Educação (SNE), reestruturado em 2018, como explicita o art. 16, “assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para e assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto; proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante” (Moçambique, 2018).

A leitura dos autores africanos – Mondlane (1975), Machel (1973, 1979), de Nkrumah (1970), entre outros – valoriza a educação enquanto participante do processo de construção e produção de ideias que formam o pensamento das nações que lutam para superar sua herança colonialista. Um pensamento baseado não apenas nas experiências coletivas e trocas simbólicas, mas também na afirmação do poder social e político em perspectiva emancipatória.

No entanto, a realidade mostra que orbitamos em torno de modelos que, de paraquedas, caem nas mãos dos formadores e formadoras das instituições que lidam com a formação. Raras vezes colocamos os pés e a atenção devida para discutir a formação inicial dos/as professores/as e pouco questionamos esses modelos impostos. Assim, naturalizamos a improvisação, a alteração dos modelos sem consulta dos profissionais da educação, e, portanto, não desenvolvemos a capacidade de interrogar os procedimentos e os conteúdos oferecidos. Dessa forma, não é possível prever ameaças, se não nos fortalecermos em movimentos em defesa da educação. Considero que vivemos numa aparente inércia intelectual.

Não pretendemos conceituar a formação inicial apenas restrita ao desenvolvimento profissional e à melhoria das aprendizagens dos alunos na escola, em uma perspectiva meramente instrucional. Embora o conhecimento cognitivo, da atividade pedagógica e compreensão da profissão sejam objetos da formação, acreditamos que esta necessita de outros elementos. São esses elementos que encontramos nas lutas da Anfope – a formação de qualidade (científica, técnica e saberes profissionais), a valorização profissional e o reconhecimento da carreira docente, salários justos, o crescimento e desenvolvimento na carreira.

Os princípios da Anfope (2016; 2021) nos permitem pensar a formação enquanto protagonismo da comunidade que se processa no pensar coletivo, na organização mais interativa compartilhada por todas unidades e subunidades que interveem e acreditam que

a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e com a incerteza (Imbernón, 2021, p.19)

As experiências e os avanços da Anfope se desterritorializam na medida em que contribuem para aposta de um modelo intercultural de formação de professores, orientados por profissionais e instituições engajadas na luta pela emancipação – se contrapondo à organização e estruturação dos modelos atuais que melancolicamente vestem camufladas peças coloniais e conservam sua ligação umbilical com a religião cristã. Nesse sentido a formação afigura-se como campo em que os professores estimulam as suas lutas e resistências em prol do reconhecimento e valorização e por melhorias nas condições de trabalho, bem como se constitui como nosso rizoma – onde as nossas teias se cruzam e se retroalimentam.

Em Moçambique pós-revolução o sistema educacional situou sua atenção na necessidade de profissionalização do magistério. Nesse contexto, o discurso teórico e prático se associava à visão partidária, cuja tarefa, como explicitado no art. 45, números 1 e 2, da lei do SNE, era “a implementação do

sistema de formação de professores *obedecendo* a um plano específico que *permitisse* a adopção de modelos de transição que *deviam* assegurar o aumento gradual da qualidade de ensino e responder às necessidades do crescimento da rede escolar” (Moçambique, 1983, *grifos nossos*).

Todavia, este discurso se mostrou ambíguo, paradoxal e/ou contraditório. Assim, se por um lado, a educação, principalmente a primária, ocupava maior espaço na retórica, por outro lado, a falta de investimento, de pesquisa, valorização e reconhecimento dos professores, como intelectuais capazes de produzir seu próprio conhecimento, parece abrir espaços para o desprestígio da classe.

Grande parte desta desprofissionalização docente resulta da precarização dos cursos de formação inicial de professores primários que têm uma trajetória atravessada por rupturas, *inacabamentos* e disputas de diferentes projetos formativos. Estes projetos variam em função das vontades políticas internas e dos financiamentos externos. Assim, vemos que, no período de 1975 a 2023, o país experimentou diferentes modelos formativos, que para além da proposta pedagógica, foi ampliando o tempo de formação do professor e aumentando a exigência sobre a sua escolaridade mínima.

Destaco, aqui apenas o que se refere ao tempo/duração da formação exigida para o professor, que partiu do patamar de possuir a formação de 6ª classe e mais dois anos de formação, para os anos iniciais, e para o professor dos anos finais, possuir a 9ª classe mais três anos de formação⁴. No nascer da década noventa, com a expansão do ensino, amplia-se, paulatinamente, a duração da formação: aplica-se o modelo 7ª classe mais três anos de formação⁵. No final da década, em 1999, o modelo amplia a escolaridade exigida: 10ª classe mais um ano de formação, totalizando 11 anos. Em 2007, em simultâneo, são instaurados o modelo 10ª classe mais três anos de formação, para os anos iniciais, e, os modelos de 12ª classe mais um ou dois anos de formação, para os anos finais e o secundário, respectivamente,

⁴ A formação de 6ª classe, corresponde ao 6º ano, no Brasil, portanto a formação para atuar nas séries iniciais era de apenas 2 anos, além da escolaridade mínima. A 9ª classe corresponde ao 9º ano, assim a formação para os anos finais do Ensino Fundamental era de 3 anos além do nível de ensino em que atuaria.

⁵ Assim, o tempo de escolaridade mínima exigida para o professor dos anos iniciais, se amplia de 8 anos de duração (6+2) para 10 anos de escolaridade (7+3).

ampliando o tempo de escolaridade do professor para 13 e 14 anos. Finalmente, em 2019, aplica-se o modelo da 12^a classe⁶ mais três anos de formação. Apesar da ampliação da escolaridade e do tempo de formação do professor ser um avanço indubitável, estas mudanças se operacionalizam sem consulta prévia aos professores, mas pela vontade política do ministro que tutela o setor de formação e pela perspectiva formativa dos financiadores, os organismos internacionais multilaterais.

Em meio a essas incertezas, em que não sabemos o destino da caminhada turbulenta, os organismos internacionais, tais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, assim como no Brasil, vendem os seus programas universalistas e procuram “interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas” (Freitas, 2014, p.8).

Apesar de ser um subsistema de formação coordenado pelo Ministério de Educação, a formação inicial de professores para ensino primário no país carece de uma Base Nacional que estabeleça conteúdos, objetivos “comuns” flexíveis e identidade na formação docente. Assim, considero, que não bastam programas curriculares à escala nacional, se estes são implementados por formadores de diversificadas formações e/ou sem formação para formar professores.

Este subsistema de formação não é ministrado em nível superior pelas universidades, sempre se operacionaliz(a)ou em cursos básicos ou médios com uma duração de seis meses até três anos de formação. Como referenciamos anteriormente, os modelos formativos, exigiam: a) a 7^a classe, sendo que após concluir o ensino primário de sete classes, o/a aluno/a estava habilitado a concorrer para a formação de professores de três anos); b) a 10^a classe, sendo que o/a aluno/a após concluir o ensino secundário básico (10 anos) está habilitado para fazer uma formação de professores em um ou dois anos, e c) a 12^a classe, quando o/a aluno/a após concluir o ensino secundário médio (12 anos) está habilitado para fazer uma formação de professores em um, dois ou três anos. Este último de 12 mais 3 anos, aparece previsto na

⁶ Que corresponde à conclusão do Ensino Médio no Brasil, somando 12 anos de escolaridade.

recente Lei 18/2018, resultante da pressão social e acadêmica para se conceder mais tempo à formação de professores.

A nosso ver, a formação inicial precisa de ser encarada como central porque prepara os futuros professores em todos âmbitos,

já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (Imbernón, 2021, p. 57)

A adoção desses modelos e busca pelo reconhecimento da diversidade e da necessidade de profissionalização docente sinaliza o levantar da voz dos 'de baixo', **o sair do lodo** e dos corredores dos salões acadêmicos outrora submetidos – vêm ocupando espaços, derrubando portas epistemológicas conservadoras, construindo novas pontes, avenidas e inventando caminhos outros. Este exercício exige embates, pesquisas, troca de ideias e criação de sinergias capazes de reconfigurar e corroer a violência simbólica e cultural que os não brancos europeus estão sujeitos.

Os currículos e os modelos de formação de professores primários apesar das inúmeras reformas apresentam ainda uma forte dimensão epistemológica colonial fundamentada na ideologia monocultural expandida pelo conhecimento moderno da Europa do século XIX. Segundo Leher, (2003, p.203), embora a sua reflexão incida sobre a realidade brasileira, encontramos semelhanças no contexto moçambicano, onde “aprofundam a condição capitalista dependente do país e ampliam a sua heteronomia cultural, agravando o apartheid educacional e científico-tecnológico, com graves consequências sociais”.

Esses modelos remetem ao formador e formandos à visão reprodutivista, centralizadora do professor. Esteves (1987) descreve que a preocupação é atribuída a necessidade de ser bom professor, prescrevem para o formando o que deve fazer, como deve fazer, quando deve fazer, como deve pensar, o que precisa evitar, a quem deve ouvir.

Outrossim, os cursos de formação inicial de professores, em sua maioria, pressionados pelo curto tempo concedido, pelo seu caráter tecnocrática hierarquizado e 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.

O nosso questionamento não se limita apenas às propostas, às diretrizes, às perspectivas epistemológicas, nem o seu caráter prescritivo, *aplicacionista* e normativo com que os vários modelos vêm atuando, ele propõe abertura, diálogo e visões emancipatórias que resgatam a importância dos saberes profissionais, a autonomia docente, o conhecimento do contexto, o compromisso sócio interventivo, cultural político, ético, moral e libertador da profissão docente – ferramentas sólidas para construir o futuro professor, bases do conhecimento especializado, socialização da futura profissão. E assim desafiá-lo a assumir o ato de educar como pesquisa-ação fundamentada na reflexão e flexibilidade.

A formação se constrói pelo conhecimento científico, pedagógico, de maneira individual e coletiva, enfatizando que é no coletivo que Hooks (2022) recupera a importância da comunidade educativa e formativa como aquela que transpõe as fronteiras explícitas, implícitas, objetivas e subjetivas impostas nas relações entre intolerância à diversidade. A formação que se inspira nas relações culturais e científicas constrói teias – rizomas com uma visão e transformação social e profissional coletiva baseada na liberdade e autoformação.

A atuação na formação inicial em comunidade aparece complexada nas demandas sociais dos tempos presentes e por vir – presentes e/ou futuros que exigem o rompimento com ações individualistas – abrindo perspectivas novas coletivas que emergem dos movimentos sociais progressistas embasadas na teoria crítica educativa. Assim, se forjam profissionais inovadores, intelectuais de formação capazes de refletir e orientar o ensino, a formação e possibilitar a aprendizagem em função da realidade social de cada comunidade.

Nesse sentido, a formação dos professores de nível superior na modalidade presencial defendida pela ANFOPE articularia os vários processos

sócio-históricos de Moçambique e ofereceria pressupostos didático-pedagógicos capazes de formar futuros profissionais da educação comprometidos com a educação crítica emancipadora. No Brasil, Lino (2017, p.86) refere-se que “a formação do magistério em nível superior, desde o Manifesto de 1932, é um anseio dos movimentos que defendem a profissionalização do professor “

O Manifesto dos pioneiros de 1932 defende a política de unidade no espírito formativo, colocando como condição do exercício da tarefa docente a preparação profissional, onde os professores primários seriam formados em escolas especiais com intenção de despertar de uma consciência coletiva e de classe porque

[a] formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (Manifesto, 1932, p. 2001).

Fazendo uma análise comparativa com a realidade moçambicana depreende-se um aspeto fundamental do Manifesto 32 – a preocupação com a cultura, embora cientes de que ela não é um instrumento superior aos outros campos económicos, políticos, reconhece-se a sua relevância na formação docente enquanto um campo garantidor de elementos sócio-históricos e epistémicos para a realização do trabalho docente.

Ancoramos a abordagem acima ao nosso estudo para apontar a necessidade de respeitar a(s) cultura(s)⁷ dos formandos e (re)pensar a política de formação de professores/as a partir da diversidade cultural que caracteriza o país como nova alternativa de pensar as sociedades do mundo. Desse modo, empreende-se um esforço que “permite a emergência de ecologias de saberes em que a ciência possa dialogar e se articular com outras formas de saber, evitando a desqualificação mútua e procurando novas configurações de

7 A nossa compreensão é de que são saberes culturais que lhes conferem a compreensão da sua existência enquanto homens e mulheres pertencentes a uma cultura histórica constituída por valores socialmente construídos.

conhecimento” (Santos, 2005, p.24). Nesse sentido, a resistência nos parece mais do que uma necessidade, ela é um imperativo para a autonomia dos Estados e a formação de cidadãos livres.

Somos por uma formação intercultural dirigida por profissionais comprometidos com a formação emancipatória que devolve a autonomia aos profissionais da educação, orientada para formandos com o nível mínimo de 12ª classe, em movimento de superação de formações aligeiradas. Em Moçambique a formação intercultural é uma necessidade, mas com uma sólida base teórica que favoreça a articulação teoria e prática e a abstração do mundo filosófico que concorre para a aglutinação dos saberes da comunidade, daquilo que é conhecido e valorizado por todos e todas.

Dialogando com alguns princípios da Anfope

As aproximações que temos apresentado ganham fôlego no campo das ideias epistêmicas e ontológicas que se apoiam da valência espiralar da militância que os movimentos sociais tem desenvolvido na área de formação de professores. Os princípios anfopeanos nos proporcionam esse lugar de encontro e despertam – enquanto moçambicanos –, possibilidades que buscam romper com políticas formativas enrijecidas.

Abrem um novo imaginário de conhecimento possível que nasce da conversa, do encontro cara-a-cara com outras culturas e formas de pensar, fazer e *ser sendo* da educação ao se comunicar com as nossas existências e necessidades de luta permanente por novos modelos de formação docente. Novos modelos pensados nesse caminhar atravessado pela diversidade cultural, ideológica, política, social e econômica – rumo a travessia que rompe as barreiras tecnicistas, funcionalistas herdadas do colonialismo e mundializadas pelo capitalismo.

Partilhamos uma realidade na construção de políticas de Estado, especificamente na área de educação em constante ameaça pelo capitalismo que se transforma e produz crises que “tornam-se permanentes, motivadas pelas contradições geradas por barreiras endógenas e estruturais do capital ou pelas contradições que de longa data operam no próprio 'motor do capital',

produzindo 'falhas' constantes que se convertem em crises permanentes” (ANFOPE, 2023, p. 13).

Essa reflexão, considera a realidade social, política, econômica, que em grande medida condicionam a formação docente em Moçambique. Faz necessário superar a rigidez do pensamento fundamentalista e conservador, resquícios da herança colonial que, sistematicamente, se furta ou se recusa em compreender o caminho histórico do país, a valorizar o diálogo e a escuta do *Outro* como tem ocorrido nos tempos presentes. Sentimos que existem espaços vazios que precisam de ser preenchidos pelas teias de diálogo.

Essas teias de diálogo – que a nosso ver parecem estar desmemoriadas ou enjeitadas na memória e no imaginário dos arquitetos intelectuais que desenham as políticas de formação dos professores – parecem ter abandonado um conjunto de vidas, de experiências, de vozes principalmente daqueles que hoje procuram a escola pública; filhos e filhas das classes populares.

Por isso, se coloca urgente a formação do magistério focada não só nos saberes técnicos, mas também profissionais, culturais, de classe e gênero. Desta feita pensar a formação sobre o princípio de que visa “a extinção gradativa da formação de professores em nível médio” (ANFOPE, 2023, p. 22) nos tempos presentes, olhando para as singularidades do país e o movimento que se registra na *geoeducação* e na *geopolítica-educacional* do mundo, constitui-se em um enorme desafio para Moçambique. Nesse sentido, nos cai a responsabilidade de pensar outras avenidas educacionais capazes de contrapor o sistema educacional capitalista - por assim apontar modelos de formação de professores que ampliam e aprofundam a consciência profissional e emancipação realizados em instituições universitárias, e por profissionais com formação superior em educação e/ou que se dedicam na investigação e pesquisa desta área.

Assim, a formação de professores e a organização da escola não se podem furtar da sua responsabilidade humana - ampliar, emancipar, transformar, libertar e prevenir os homens. Nesta sequência, a Anfope aponta para a necessária “reformulação dos cursos de formação de professores como

processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais” (Anfope, 2023, p. 21)

Entretanto, somos impelidos a trazer à reflexão outra dimensão do país e seus dilemas – não somos um país onde cabe a palavra cultura, mas sim, culturas. Assim, faz-se necessário superar a formação precarizada de Moçambique, cuja classe mínima de ingresso é a 10^a e 12^a 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.

Igualmente, é um equívoco o Sistema Nacional de Educação, o Sindicato Nacional de professores, largamente conhecido por Organização Nacional de Professores (ONP) não discutirem os cortes e as situações de violência extrema que os professores enfrentam. A formação dos professores, assim como o magistério, parece estar submetida a uma situação que multiplica desigualdades e promove exclusões e o silenciamento de suas vozes. Segundo Nóvoa (1995) é no associativismo que são proporcionados espaços de afirmação profissional cientes dos percalços, avanços, hesitações e recuos próprios de uma trajetória profissional.

Estes movimentos progressistas e pró-educação pública, laica, de qualidade e emancipatória capitalizando o princípio anfopeano que advoga uma “*base comum nacional* como ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores” (Anfope, 2023, p. 21). Em comparação com os princípios do Sistema Nacional de Educação que regulam a educação em Moçambique depreende-se que este órgão podia servir de base sistematizadora para, de maneira coerente, se construir políticas de formação de professores que contenham a base comum dos conteúdos, saberes profissionais e técnicos que se esperam de um professor.

A Anfope nos desafia a (re)fazer e a compor novas trajetórias a partir talvez de memórias amargas ou melancólicas que nos exigem reconhecer conhecimentos outros, inventados a partir das epistemes em articulação com os saberes profissionais para traçar outras avenidas identitárias profissionais, outras linguagens, outra forma de (re)construção da atividade docente e modos de estar fazer docente.

Em direção ao outro princípio da Anfope, que trata da “incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola” (Anfope, 2023, p. 22), nos leva a atentar para as necessárias mudanças na formação. Refletimos sobre o tempo acelerado e de mudanças vertiginosas que as primeiras décadas do século XXI nos proporcionam no campo da educação e questionamos, que o curto tempo de formação dos professor em Moçambique, se revela ultrapassado e caduco, quando chamado a responder as situações cotidianas da sala de aula.

Esse cenário nos obriga a reciclar, inovar, reconceitualizar e reavaliar a nossa prática. Ao propor o “aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola” a Anfope (2023, p. 22) desloca a formação permanente da descrição e prescrição de métodos e teorias novas, para uma formação continuada baseada na experimentação, nas atitudes interventivas que se traduzem por maior diálogo e mobilização coletiva.

A formação continuada privilegia a escuta, a troca de experiências, a motivação para a pesquisa. Assim, os princípios da Anfope nos desafiam a não apenas percorrer os caminhos profissionais de ser professor, mas também acresce a responsabilidade em ser sujeito ativo da profissão. Nesse sentido, é importante que o conjunto dos professores seja capaz de participar da “avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.” (Anfope, 2023, p.22).

Reafirmarmos que ao longo do texto ao tomarmos os princípios anfopeanos como referência para a nossa reflexão, esse movimento não se traduziu em tomá-los como doutrinas ou verdades acabadas, mas como ponto de partida para analisar, problematizar a nossa realidade e, por conseguinte, atualizar as nossas convicções políticas de formação docente em função das nossas realidades concretas do tempo presente e histórico. Acreditando que as experiências servem para compreender o presente – todo presente na dimensão crítica carrega marcas do passado e visa fazer prognóstico capaz de prevenir futuros erros – no campo de educação e formação docente.

Olhando para a experiência de Moçambique – para a criação do Sistema Nacional de Educação, que aglutina e controla a educação em escala nacional –, e consideramos que a Anfope desafia o Brasil a criar um Sistema Nacional de Educação articulado que possa dialogar com as políticas estaduais e atender as variadas demandas/experiências. Sendo o Brasil, de características continentais, e Moçambique, de configurações socioculturais diversificadas, parece-nos interessante um debate para criação de sinergias que possibilitem a criação do Sistema Nacional de Educação – algo que ainda se mostra um desafio.

Desafiados a colocar palavras (in) finais

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (Carlos Rodrigues Brandão, 1982)

Iniciamos as palavras “finais” recordando Carlos Brandão (1982, p. 10), que fez a passagem num passado ainda próximo, em suas utopias sobre a educação popular enquanto aquela que “pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida”. Assim, as vozes coletivas construídas no associativismo, nos movimentos militantes nos parecem fundamentais para construir saberes que consolidam a carreira docente e se posicionam para reconquistar novos espaços de prestígio da classe.

À guisa de finalização, em diálogo com os princípios formadores da Anfope (2016; 2023), embasado nas experiências que acumulamos nos quase cinquenta anos de Nação *em construção* e das reflexões que estamos a elaborar no campo da formação docente em Moçambique, reconhecemos que

na formação docente não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações

problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (Imbernón, 2021, p.17)

Apontamos ainda para a construção de políticas de formação de professores na base de consensos entre a política ideológica e as concepções acadêmicas de forma a criar uma formação com uma “identidade consensuada”, que possa emergir da “negociação possível entre conflitos instalados na arena política” e os campos dos estudos sócio-históricos sem deixar de lado os avanços no campo cultural e ideológico (Brzezinski, 2011, p.128).

A Anfope mergulha na aposta freireana que recusa a falsa concepção de uma instituição escolar e formação docente que atua na neutralidade, pois estas ações ocupam uma dimensão política prospectiva e ideológica ao servirem de espaços de resistência e de esperar novas possibilidades. Desafiam-nos a romper barreiras que insistentemente apostam na inércia na formação de professores e, por conseguinte, dificultam processos formativos focados nas necessidades, nas angústias e na realidade social dos alunos e de próprios professores – capazes de transformar o ensino.

Em diálogo com os instrumentos, a vasta literatura, as experiências da Anfope e os modelos de formação constata-se que urge momentos de mudanças e reformulação face a um processo que exige a inclusão de identidades novas e outras, de práticas e vozes silenciadas ao longo da humanidade. Como nos alertou Césarie (2020, p. 64), enfrentamos um tempo que nos desafia, visto que, “Existe uma lei da desumanização progressiva em virtude da qual, doravante, na agenda da burguesia, só há, só pode haver, violência, corrupção e barbárie”.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE: políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos.** Goiânia, 2016.

ANFOPE. **Documento final do XXI Encontro Nacional da Anfope:** por uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação. Brasília, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** Brasiliense: 1982.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, 2011, Ano XIII, n. 10, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** [Trad. Claudio Willer]. São Paulo: Veneta, 2020.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação.** [Trad. Marcela Vieira e Eduardo Jorge de Oliveira]. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** [Trad. Kenia Cardoso]. São Paulo: Elefante, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** [trad. Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

LEHER, Roberto. Reforma do estado: o privado contra o público. In: **Trabalho, Educação e Saúde.** 2003

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. In **Retratos da escola: A reforma do ensino médio em questão.** Volume 11- Número 20. 2017.

MACHEL, Samora. Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma Sociedade Nova e desenvolver a Pátria. Moçambique. FRELIMO, **Colecção Estudos e Orientações**, N° 2, nov. 1973.

MACHEL, Samora. Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder. Maputo, Moçambique. FRELIMO, **Colecção Estudos e Orientações**, N° 6, jul. 1979.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/2018**, de 28 de dezembro de 2018, Maputo, I Serie Nr 254, 2018.

Moçambique, **Lei nº 4/83**, de 23 de março de 1983. Maputo, I Série Nr.12, 1983.

MONDLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique. Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1975.

NKRUMAH, Kwame. A luta de classes em África. Tradução Maria Nazaré Campos. Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1970.

NÓVOA, Antônio (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. S/A. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

SAID, Edward, W. **Cultura e imperialismo**. [Trad. Denise Bottmann]. São Paulo: Companhia de bolso, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear Outras Soluções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

Submissão em: 20 nov. 2023

Aceite em: 20 fev. 2024

ii **Florentino Maria Lourenço**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Doutorando em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ), é bolsista da CAPES pelo programa ProAfri. Mestre em Pedagogia e Didactica pela Universidade Metodista Unida de Moçambique (2020), e Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(a)s Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC-FFP/UERJ). Pesquisa formação de professores, diferença, cultura e currículo, articulada a educação Popular e aos saberes do Sul-Sul.

E-mail: florentinomarialourenco@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9692387226208969>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4135-7706>