

Formação de professores e novas configurações de ensino e aprendizagem em tempos de pós-pandemia de covid-19 em Moçambique

Celso Daniel Mandlateⁱ

Carlos Alberto Vasconcelosⁱⁱ

Resumo

Em Moçambique, a pandemia de covid-19 trouxe implicações para a educação, de modo que houve transformação e adaptabilidade da cultura formativa para a adoção de recursos digitais. Neste trabalho, pretendemos partilhar experiências formativas do Sistema Nacional de Educação em Moçambique e reflexões em torno de contextos de aprendizagem em diferentes espaços. Ao longo do debate, iremos compreender o sentido das medidas e de reestruturações de processos formativos implementadas em Moçambique durante a vigência da pandemia de covid-19. O trabalho pauta-se pela abordagem qualitativa, por nos permitir aprofundarmos no universo dos significados das ações e relações humanas num contexto formativo. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica a respeito de fatos vivenciados pelas instituições formativas em Moçambique.

Palavras-chave: aprendizagem; formação; covid-19; tecnologias; educação.

Teacher training and new teaching and learning settings after Covid-19 pandemic in Mozambique

Abstract

Covid-19 pandemic brought some implications for education in Mozambique, as there were transformation and training cultural adaptability for adoption of digital resources. With this work, we would like to share some training experiences and reflections of Mozambican National Education System in learning context of different settings. Through this debate, we will understand the meaning of the training process restructuring implemented in Mozambique during Covid-19 pandemic. For this work, we preferred to use qualitative approach which allows us to go deeper into the significance of actions and human relations in the training context. In terms of methodology for the implementation literature review due to the training institutions existing in Mozambique.

Keywords: learning; training; covid-19; technology; education.

ⁱ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Docente do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique - MINEDH e da Universidade São Tomás. *E-mail:* celsodanielmandlate@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0261-5378>.

ⁱⁱ Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGEICIMA, ambos da UFS. *E-mail:* grupo.foptic@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9049-5294>.

Resumen

Formación docente y nuevas configuraciones de enseñanza y aprendizaje en tiempos de postpandemia de Covid-19 en Mozambique

En Mozambique, la pandemia de Covid-19 trajo implicaciones para la educación, lo que significó que hubo transformación y adaptabilidad de la cultura formativa a la adopción de recursos digitales. En este trabajo, pretendemos compartir experiencias formativas del Sistema Educativo Nacional de Mozambique y reflexiones al rededor de contextos de aprendizaje en diferentes espacios. A lo largo del debate, vamos a comprender el significado de las medidas y de las reestructuraciones de los procesos de formación implementadas en Mozambique durante la pandemia de Covid-19. El trabajo se basa en un enfoque cualitativo, ya que permite profundizar en el universo de los significados de las acciones y de las relaciones humanas en un contexto de formación. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica sobre hechos vividos por las instituciones de formación en Mozambique.

Palavras-clave: *aprendizaje; formación; covid-19; tecnologías; educación.*

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, devido à eclosão da pandemia de covid-19, assistiu-se em todo o mundo, sobretudo, em muitos sistemas de educação, a uma redefinição imediata de projetos e critérios previamente definidos, relativos aos processos formativos e de aprendizagem. Sem aviso prévio, o surto pandêmico testou a prontidão, a flexibilidade e a proatividade das políticas de educação vigentes nos países. O processo de atrair e despertar o gosto pelo aprendizado vem se tornando uma tarefa cada vez mais difícil, pois são inúmeros os fatores que competem pela atenção dos educandos. Daí, a pertinência de os professores estarem sempre atualizados, tanto para promover questionamentos sobre os conhecimentos, quanto para apresentar soluções a partir de diferentes pontos de vista, recorrendo principalmente às tecnologias digitais (TD).

Com todos esses desafios para a preparação de um professor, enfatizando o trabalho prático, teórico e lúdico, fica claro que as aulas remotas afetam de maneira negativa a formação de um professor, pois nunca houve uma preparação para tal situação pandêmica. Diante dessas mudanças e incertezas, associadas às restrições de mobilidade da população, as demandas e expectativas que recaem sobre os

docentes elevaram-se ainda mais, trazendo junto com elas sentimentos de medo, ansiedade e insegurança (Santos; Zaboroski, 2020).

Decerto que o panorama marcado pela pandemia do novo coronavírus em todo o globo – e principalmente a crise na saúde – colocou-nos diante de temas cruciais da vida, entre os quais a educação. São constantes as inovações tecnológicas na sociedade contemporânea que afetam todos os setores da sociedade, inclusive o sistema educacional dos países, em especial de Moçambique, apresentando efeitos perenes sobre a forma de ensinar e aprender e, conseqüentemente, na formação de professores (Vasconcelos, 2021).

Nessa senda, neste trabalho nos propusemos a discutir as dinâmicas e experiências vividas, ou que se vivem, na formação de professores no Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano durante a pandemia de covid-19. Inicialmente, a análise estará focada na contextualização da estrutura do SNE em Moçambique, descrevendo-se as fases e processos de formação de professores até a atualidade. Os dados por descrever sobre o SNE são pertinentes nesta discussão, pois trazem um conhecimento integral dos processos formativos em Moçambique, de modo a enquadrar as posturas e medidas tomadas durante a pandemia de covid-19.

Dando continuidade, ao longo do trabalho, analisamos a formação de professores em tempos de pandemia de covid-19, entendendo o sentido das medidas e posturas adotadas pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique, de modo a não comprometer o sistema formativo. Iremos destacar as limitações do sistema formativo derivadas dos efeitos da pandemia de covid-19, sem perdemos de vista uma linha analítica e comparativa das experiências adotadas noutros países. Discutiremos ainda a implicância do ensino híbrido e o retorno às aulas presenciais na formação de professores. Contudo, o embasamento teórico é feito na base da sistematização dos principais aprendizados advindos de pesquisas e casos de estudo dos últimos anos sobre processos formativos e de aprendizagem em contextos de pandemia de covid-19, enfatizando os prós e os contras do ensino remoto e híbrido. Metodologicamente a discussão irá assentar-se na teoria de Contextualíssimo Linguístico discutida por Skinner, perspectiva que considera necessário definir o que entendemos por contexto e que sustenta a necessidade de análises contextuais que evitem o estabelecimento de relações causais e arbitrárias entre circunstâncias e ideias.

As experiências vivenciadas nas instituições de formação em Moçambique e demais países, a exemplo do Brasil no período de pandemia de covid-19, contextualizam este debate, pois a única forma de aprendermos com o passado é nos apropriarmos dele (Skinner, 1999). As políticas adotadas no sistema de educação em Moçambique em pleno período pandêmico denotam fragilidades na conciliação entre a saúde pública e continuidade da formação. Ainda assim, os processos de formação e de aprendizagem em diferentes subsistemas de ensino em Moçambique demonstram alguma resiliência, embora sob críticas atinentes à postura tomada pelo governo para lidar com a pandemia, sobretudo na adoção das novas formas de estar, ser, comunicar e exercitar linguagens. Portanto, iremos descrever os prós e os contras das medidas ou decisões registradas na educação, sobretudo na formação de professores em Moçambique, visto que vale a pena partilhar e refletir sobre tais aspectos. Para melhor entendimento, seguimos com apresentação do quadro estrutural do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.

2 MOÇAMBIQUE NO MUNDO E O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Moçambique é um país localizado na região austral do continente africano. Possui fronteira a norte com a Tanzânia; a noroeste com o Malawi e a Zâmbia; a oeste com o Zimbábue, a África do Sul e a Suazilândia; ao sul com a África do Sul; e a leste com o Oceano Índico. O país tem uma área de 801.590 km² e uma população de mais de 30 milhões de habitantes. A língua oficial é a portuguesa, mas existem mais de 20 línguas nativas (Moçambique, 2019). Tem 11 províncias, e sua capital é Maputo. Foi invadido por portugueses no século XVI, de forma que a partir de 1885 uma administração colonial efetiva passou a vigorar. Finalmente, em 25 de junho de 1975, foi proclamada a independência que o tornou livre da dominação colonial.

Atualmente a estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE) é constituída por seis subsistemas, a saber: Subsistema de Educação Pré-escolar; Subsistema de Educação Geral; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Educação Profissional; Subsistema de Educação e Formação de Professores, e Subsistema de Ensino Superior.

Como se pode notar, o Sistema Nacional de Educação de Moçambique é

constituído pelo Subsistema de Educação Pré-Escolar destinado aos alunos com 2 a 5 anos de idade. No entanto, não é obrigatório e ocorre em creches e jardins de infância, servindo como complemento da ação educativa que ocorre nas famílias. O Subsistema de Educação Geral é o eixo central do SNE que confere a formação integral e a base para o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas. Este por sua vez compreende: Ensino Primário, dividido em dois ciclos, organizado em seis classes: da 1ª à 3ª classe (I ciclo) e da 4ª à 6ª classe (II ciclo). Existe também o ensino secundário, no qual se ingressa após a conclusão do ensino primário, que é composto por 6 classes, organizadas em dois ciclos: da 7ª à 9ª classe (I ciclo) e da 10ª à 12ª classe (II ciclo) respectivamente. O SNE comporta também o Subsistema de Educação de Adultos, destinado à alfabetização e educação de jovens e adultos. Já o Subsistema de Educação Profissional visa desenvolver atividades de educação profissionalizante de vários ofícios, constituindo força de trabalho qualificada para o desenvolvimento econômico e social do país. Por sua vez, o Subsistema de Educação e Formação de Professores é responsável pela formação de mestres para os diferentes subsistemas. Por fim, o Subsistema de Ensino Superior assegura a formação ao nível mais alto nos domínios dos conhecimentos técnico, científico e tecnológico, destinando-se aos graduados da 12ª classe do ensino geral ou equivalente (Mandlate, 2020).

O SNE tem passado por várias transformações que visam acomodar um novo paradigma de educação de modo que pudesse refletir o interesse socioeconômico e político de cada período. Portanto, acredita-se que essas rápidas transformações do SNE têm impactado bastante nas políticas educacionais, levando por vezes à ocorrência de algumas inconsistências e desigualdades no acesso à educação, particularmente ao ensino superior (Bastos; Duarte, 2017).

Um dos objetivos estratégicos é que todas as crianças moçambicanas ingressem na escola no ano em que completam 6 anos de idade (data de nascimento até 30 de junho), e que nela permaneçam até concluir pelo menos o ensino básico. Notavelmente, no SNE em Moçambique, a Taxa Bruta de Admissão, isto é, os novos ingressos na 1ª Classe, igual ou maior a 6 anos, é muito superior a 100%. Significa que, durante muitos anos, as crianças não tiveram acesso à escola. Ainda assim, a política do SNE preconiza a entrada na 1ª classe aos 6 anos de idade. Essa política é chave de suporte, em especial, ao gênero feminino, sobretudo por buscar evitar que

as meninas tenham acesso tardio à escola, uma vez que esse atraso na escolarização torna maior a probabilidade de não se concluir o nível de ensino. Contudo, há necessidades de o SNE criar condições de abranger a população com idade de ingresso prevista na legislação. Ao fazer um melhor trabalho na admissão das crianças aos 6 anos de idade, menos crianças da mesma idade serão novos ingressos na 1ª classe.

A Taxa Bruta de Escolarização (TBE) indica-nos a proporção dos alunos a frequentar um nível de ensino em relação à população que deveria estar na escola. No ensino primário em Moçambique, a TBE é quase sempre superior a 100%. Isso indica que o número de alunos a frequentar o ensino primário é superior à população na idade oficial para frequentá-lo, ou seja, a população de 6 a 12 anos.

A Taxa Líquida de Escolarização (TLE), nesse caso, diz respeito à proporção da população na idade oficial para frequentar um determinado nível de ensino que está de fato a frequentá-lo. No SNE, a faixa etária oficial para frequentar o Ensino Primário de 7 classes é de 6 a 12 anos, e para frequentar o atual Ensino Secundário é de 13 a 15 anos. Assim, na área de Educação, tomando como referência o ano de 2024, o Plano Quinquenal do Governo (PQG 2025-2029) prevê que a percentagem de alunos que desenvolvem as competências requeridas para o 1º ciclo do Ensino Primário (incluindo leitura, escrita e cálculo) seja de 30% e a taxa de conclusão do EP de 82.7% até 2029. Igualmente projeta assegurar o ensino básico a todas as crianças, para que elas adquiram competências que sirvam de suporte para o seu ingresso na vida adulta e laboral.

A seguir, vamo-nos cingir especificamente à formação de professores no que tange aos objetivos, estrutura, organização curricular, características e condições para acesso aos cursos.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Tendo em consideração que a formação do professor é um dos pilares fundamentais para que Moçambique consiga o desenvolvimento econômico, social e humano, como também se constitui enquanto um dos elementos essenciais para garantir a qualidade de ensino e atingir os objetivos de acordos regionais e

internacionais, essa perspectiva se junta à reflexão sobre a formação de professores que visa atender à necessidade de ensino e aprendizagem, assim como à garantia da continuidade do aluno nos níveis de ensino subsequentes (Agibo, 2017). Como se pode notar, a prioridade no sistema educativo moçambicano ainda é manter o maior número de moçambicanos letrados ou alfabetizados. Nesse sentido, o debate atual tem sido concentrado em questões de fracasso escolar, evasão escolar, extensão da rede de ensino com qualidade e professores formados. Entretanto, os debates noutros países mostram-nos cenários diferentes, que vão à direção da necessidade de construir um sistema que responda aos desafios do cotidiano da sociedade, através da escola. Nesse sentido, vamos a seguir a descrever as fases que destacam a formação de professores em Moçambique, na época colonial e depois da independência.

4 SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O subsistema de formação de professores a vigorar em Moçambique tem uma relação com a tardia restauração do sistema do ensino colonial, que ocorre a partir de 1964, ano marcado pelo início da Guerra de Libertação. A partir desse momento até 1975, ano em que Moçambique teve a independência política, o colonialismo estava no seu auge. Nesse contexto, o Estado português passou a ter maior foco na formação de professores e na sua nomeação para a lecionação de aulas de currículos africanizados, com a maior parte do conteúdo refletindo a cultura e a geografia portuguesas. A primeira ação voltada para as políticas educativas promovidas pelo movimento revolucionário, a Frente de Libertação Moçambicana (FRELIMO) durante o período de transição, foi retirar o monopólio do ensino primário da Igreja Católica e criar as escolas do posto, isto é, criaram-se escolas no interior das zonas rurais. Nessas circunstâncias, a FRELIMO desencadeou campanhas de mobilização de professores, convidando todos os cidadãos moçambicanos que possuíam mínimas condições para lecionarem, isto é, que tivessem uma escolarização básica (Agibo; Chicote, 2015). Após a independência, o Estado moçambicano assumiu inteiramente a responsabilidade da planificação e da gestão educacional, apesar de ter herdado do sistema colonial uma rede escolar reduzida, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autoritários. Com apoio externo,

Moçambique passou a investir em mais professores formados, como condição *sine qua non* para o alcance dos objetivos educacionais, sobretudo na alfabetização de maior número de moçambicanos.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ANTES E DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA

O processo de formação de professores em Moçambique remonta ao período colonial, que se finda em 1975, e pode ser caracterizado em duas fases principais, antes da independência e pós-independência. A formação de professores teve vários modelos ao longo do tempo, adotados mediante as novas projeções de cada governo ou ministro em relação ao seu projeto e ao tipo de cooperação internacional optado pelo governo em vigor (Agibo, 2017).

A formação de professores antes de independência em Moçambique tinha o foco em objetivos que beneficiavam mais o projeto colonial, que, em primeiro lugar, eram de natureza ideológica, colonizadora e civilizadora. Posteriormente, houve a adoção da formação científica com um foco bem estruturado, que era o de ensinar os filhos do burguês colonial. Nessa fase, existiam centros para a formação de professores, a saber: as escolas de habilitação de professores, criadas em 1930 para formar professores do ensino primário rudimentar. Os mesmos professores formados nas condições descritas podiam trabalhar nas escolas oficiais, particulares ou nas missões religiosas para indígenas africanos. De 1962 a 1966, houve magistérios primários, que foram criados para formar professores do ensino primário com habilitação legal para ensinar os filhos dos colonos (Niquice, 2002). Nessa primeira fase, os candidatos à formação de professores tinham que ser graduados da quarta classe ou série – por sua vez, a formação tinha duração de três anos.

A partir de 1964, o sistema colonial de ensino passou a contar com três tipos de formação de professores, respectivamente, o curso monitor de três meses de duração em formação pedagógica para professores do ensino primário (os professores formados nesse curso passariam a trabalhar nas escolas missionárias; era a mais baixa habilitação profissional); outra modalidade de formação foi a de professor de posto, realizada nas escolas de habilitação de professores de posto escolar, para lecionar em unidades escolares com a mesma designação, posto

escolar, nas zonas rurais e periferias urbanas; e por último, havia o magistério primário, apenas para candidatos que detinham o ensino secundário geral completo, formados para ensinar às crianças europeias e aos filhos dos assimilados, nas escolas primárias oficiais e particulares (Agibo, 2017). No período antes da independência, isto é, até 1975, o professor era o centro do ensino, e a repetição e a memorização davam o lugar à imitação com estratégias de aprendizagem do aluno.

O período pós-independência constitui a segunda fase da formação de professores, que passou por quatro grandes momentos: o de transição da formação de professores (1975-1976); o de consolidação na formação de professores para o SNE (1977-1991); o de reforma do SNE e de reconstituição da rede escolar (1992-2019); e o da reestruturação do Subsistema de Ensino de Formação de Professores para conformá-lo à nova Lei nº 18 de 28 de dezembro de 2018. Sendo assim, decorreu a elaboração de projeto de reforma curricular e das suas bases e diretrizes até 28 de fevereiro de 2021. Cada período foi caracterizado pelo ambiente político e social vivido em Moçambique. Com a conquista da independência, a maior parte dos professores estrangeiros abandonou o país. Outros abdicaram do ensino e muitas escolas ficaram sem professores, cabendo ao Estado a criação de condições para responder à enorme demanda por escolas.

Durante o período de transição (1975-1976), desencadeou-se uma campanha, recrutando todos aqueles que reunissem condições mínimas para ensinar a quarta classe. Meses depois da independência, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), cujo requisito mínimo de ingresso era a quarta classe do ensino primário do sistema de ensino colonial. Nesses centros, os conteúdos didático-pedagógicos ministrados abrangiam a gênese política e ideológica. Os formadores possuíam o curso de Magistério Primário equivalente ao nível médio ou décima segunda classe do ensino pré-universitário da primeira Lei do SNE. Os professores do ensino secundário eram, na sua maioria, estrangeiros (Agibo; Chicote, 2015). Pela necessidade de transformar a educação numa estrutura e visão pós-colonial voltada para as minorias e aos valores culturais e morais da moçambicanidade, houve a implementação de programas de emergência para a formação continuada de professores. A seguir, vamos compreender a formação de professores na atualidade de Moçambique.

6 ESTRUTURA ATUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SNE EM MOÇAMBIQUE

A educação moçambicana vivenciou três revisões no seu sistema de ensino, a mais recente em 2018, através da Lei nº 18/2018. À margem dessas revisões, houve vários modelos de formação e diversas nomenclaturas de institutos e centros. Atualmente, a formação de professores no SNE em Moçambique está concebida em três níveis: básico; médio e superior, respectivamente.

Como referenciamos sobre a estrutura do SNE, os níveis de formação de professores compreendem pequenos subníveis dentro da gestão da política educacional, o que implica possibilidades de mobilidade dentro e fora de todas as outras modalidades de educação (Agibo, 2017). Sucintamente, cada um desses níveis é caracterizado da forma descrita a seguir. No nível básico, os ingressos deviam ter concluído a 7ª classe, e uma vez findo o curso poderiam lecionar no Ensino Primário do Grau (EP1). Nessa fase, em cursos do nível básico, formam-se docentes de nível quatro (DN4). Terminado esse nível, os professores estariam habilitados a um nível profissional equivalente à 10ª classe ou série. Pela reforma e dinâmica havida ao nível do SNE, esse nível já não está em vigor desde a década de 2000. Atualmente estão em vigor os cursos do modelo que oferecem esse nível DN4, mas o ingresso é feito após a conclusão da 10ª classe. Significa que os candidatos apenas ingressam na formação para obter qualificações psicopedagógicas, continuando com o mesmo nível.

No nível médio, ingressava-se com a 10ª classe completa. Após a formação durante três anos, os egressos deviam atuar em escolas primárias de primeiro grau (EP1) e de segundo grau (EP2). Esses formandos graduavam-se como docentes de nível três (DN3), equivalente à 12ª classe do SNE. A formação do nível médio é uma das mais fundamentais para acompanhar a massificação do ensino secundário. Embora essa formação fosse destinada ao EP2, a prática nos últimos 10 anos mostra que esses professores asseguram o ensino secundário (Agibo, 2017).

Por último, no nível superior, o ingresso dava-se mediante um concurso ou vestibular indicado para os graduados da 12ª classe ou equivalente, formando-se docentes do nível da décima segunda classe mais um (12+1), docentes de nível dois

(DN2) ou bacharéis e docentes do nível um (DN1), isto é, licenciados.

Atualmente, as Instituições do Ensino Superior (IES) em Moçambique que possuem cursos de formação de professores apenas formam docentes para adquirirem o nível um (DN1) ou equivalente. É importante realçar que, até 2010, a maioria das IES tinha poucos professores com nível de pós-graduação atuando como formadores de cursos de graduação ou de nível de licenciatura. Esse cenário levou as IES, sobretudo, públicas, a promover formações de nível de pós-graduação a distância de modo que não se criassem roturas ou défices de formadores de licenciados nas universidades. Em Moçambique, atualmente os professores são formados em instituições de ensino superior, centros e institutos vocacionados à formação de mestres. Sabe-se que a formação de professores primários, descrita no parágrafo anterior, passará a ser de 12^a classe, isto é, ingressa-se mediante a conclusão do décimo segundo ano do ensino secundário geral, após ser admitido no exame de seleção, e no curso serão três anos de formação. Os processos engendrados pelas instituições formativas em Moçambique são limitados em termos da proposta de implementação de novos currículos, que se configurem da melhor forma possível ao desenvolvimento tecnológico e científico, bem como às condições sociais e econômicas proeminentes. Mesmo assim, há esforços para romper certas inércias, mas as ideologias políticas e interesses particulares impedem a plena realização dos objetivos traçados institucionalmente (Mandlate, 2023). No que diz respeito ao ensino secundário, promove-se o ingresso de professores que concluíram graduação em um curso ligado ou que tem a ver com o ensino.

7 PANDEMIA DE COVID-19 E CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Desde 2020, a formação de professores e o sistema educativo em geral foram objetos de inúmeros constrangimentos mundiais sem precedentes causados pela pandemia de covid-19. A doença instaurada pelo coronavírus SARS-CoV-2 foi denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como covid-19. Tal enfermidade caracteriza-se por uma gama de sintomas que vão desde infecções assintomáticas até quadros respiratórios graves. De acordo com a OMS, a maioria dos pacientes com covid-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos, mas os

demais 20% podem requerer atendimento hospitalar por apresentar dificuldades respiratórias graves. Desses casos, aproximadamente 5% podem necessitar de suporte especializado para o tratamento de insuficiência respiratória (Brasil, 2020). A doença foi descoberta no fim do ano 2019, na China, e rapidamente afetou os sistemas de saúde mundial, causando novas posturas nas políticas públicas.

A citada pandemia criou incalculáveis preocupações que impactaram amplamente os sistemas educativos dos países de todo o mundo. No entanto, a medida tomada devido ao surto de covid-19 contribuiu para que 90% dos alunos ficassem sem aulas presenciais, pois se exigiu uma rápida e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, que optaram pelo fechamento provisório de escolas públicas e particulares (Cruz; Borges; Nogueira Filho, 2020).

No que concerne aos espaços educativos associados à pandemia, no presente artigo, temos a proposta de focar a formação de professores em Moçambique. Em algum momento, mesmo antes do surto da covid-19, a formação de professores em Moçambique tinha dificuldades para a sua realização, com mais enfoque nos recursos em suas diversas dimensões. De certo modo, o país tem experimentado vários problemas ligados a desastres naturais, como ciclones, cheias e guerras, geralmente adotando medidas compensatórias na formação de professores em zonas afetadas. Porém, dessa vez, como é obvio, a experiência foi diferente. A pandemia particularmente em Moçambique, um país pobre, trouxe desafios de grande magnitude à gestão educacional pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MIMEDH). Nesse caso, o presidente da República expediu decretos e despachos suspendendo as aulas presenciais, obrigando que as instituições de formação de professores substituíssem as aulas presenciais por atividades não presenciais. Para tanto, o MINEDH, através de despachos, promoveu a transferência de aulas e outras atividades pedagógicas para formatos a distância, visando mitigar os efeitos do distanciamento social nos formandos. Na verdade, não só os formandos, mas também os docentes, de forma geral, conseguem ter acesso à navegação com facilidade nas redes sociais, mas não demonstram bom desempenho na utilização das tecnologias digitais próprias para o cotidiano escolar (Pretto; Bonilla; Sena, 2020).

Desse modo, urge promover a utilização de recursos digitais para mediar ou possibilitar aos estudantes terem acesso aos materiais de apoio e às orientações para

a continuidade dos estudos, tendo em vista que com a pandemia recursos emergiram e distinguiram-se como essenciais para as escolas de todos os países. Nesse sentido, Menezes e Vasconcelos (2020, p. 112) afirmam que “já se percebe o quão importante é o dever do Estado de assegurar, neste tempo de pandemia, educação de qualidade para todos”. Entretanto é necessário, além dos próprios recursos tecnológicos, a familiarização por parte dos professores e pais com as tecnologias, de modo a aprimorar habilidades e competências no percurso formativo de seus alunos e filhos, respectivamente.

8 MEDIDAS TOMADAS PELO MINEDH FACE À PANDEMIA DE COVID-19

Em Moçambique, o primeiro caso confirmado de infecção por covid-19 foi a 22 de março de 2020: um moçambicano de mais de 50 anos que acabava de regressar do Reino Unido. O caso ocorreu numa altura em que o país e o mundo enfrentavam dificuldades nos seus sistemas de saúde. Contrariamente, Moçambique faz parte dos primeiros países que experimentaram o relaxamento das medidas de contenção contra a propagação da covid-19. Infelizmente, foi um desafio, uma vez Moçambique possui uma precária rede de estabelecimentos de ensino. Com ajuda externa, Moçambique teve que lidar com a pandemia de covid-19, constituindo um fundo específico para a aquisição de material higiénico e pagamento de demais serviços básicos. Ainda assim, o MINEDH conseguiu parcialmente instalar sistemas de saneamento básico nas instituições de formação, mas não foram resilientes devido à falta de manutenção. Dificilmente, os recursos humanos existentes conseguiriam gerir o controlo interno relativo ao distanciamento social e o cumprimento rigoroso das demais medidas de prevenção e rastreio da covid-19. Por outro lado, a obrigatoriedade do distanciamento social impossibilitava a convivência presencial com outros professores e destes com os formandos. Nessa sequência, percebe-se que o esforço foi envidado de modo a garantir uma formação, sobretudo o facto de o MINEDH ter suspenso temporariamente todas as atividades formativas e, posteriormente, adotado medidas alternativas de aprendizagem.

Pela necessidade de controlar a situação de calamidade pública e dar andamento ao processo formativo, evitando, assim, o seu rompimento, muito cedo, os formandos foram obrigados a voltar às aulas presenciais. Portanto, estas foram

estruturadas e adotadas segundo um modelo que consistia na redução de número de horas de permanência na sala, redução da quantidade de estudantes por turma e adequação do ambiente da sala, de modo a atender à emergência pela qual o mundo passava.

Enquanto o mundo ainda se ressentia da pandemia da covid-19, sempre que houvesse mais casos nos meandros da instituição formativa, alunos e professores eram isolados e as aulas continuavam colocando em risco os demais. As medidas levaram o MINEDH a estar em esbarro com as políticas adotadas pelo Ministério da Saúde com vistas a lidar com os impactos da covid-19. Por um lado, o MINEDH devia criar mecanismos que minimizassem a situação de modo que não estivessem à margem das medidas sanitárias tomadas pelo Ministério da Saúde. Por outro lado, havia necessidade de cumprir as metas e objetivos formativos ou planos preestabelecidos para o processo formativo.

Com certeza, em tempo de pandemia, ninguém, sobretudo as estruturas educacionais no seu todo, estava devidamente preparado para enfrentar o novo cenário, tanto as instituições formativas, quanto os professores, alunos e suas famílias. Moçambique tomou medidas formativas que, infelizmente, não tiveram a praticidade esperada, isto é, falharam, devido a vários fatores, incluindo a precariedade no investimento nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e na formação do pessoal envolvido. De certo modo, havia a necessidade de uma reestruturação tecnológica, habilitação de formadores e demais servidores, e formação de formandos de modo a lidarem com a cultura digital. Esta, na perspectiva de Santaella (2004), abarca fenômenos dentro da cultura digital e está associada a novas formas de socialização e cultura que nascem no processo de distribuição e difusão de informação, impulsionadas pela ligação da informática com as telecomunicações, o que resultou nas redes de transmissão, acesso e troca de informações que conectam todo o globo.

Moçambique é um país pobre, dependente de ajudas externas, incluída a implementação das políticas educativas, que precisam dar respostas a desafios no âmbito da educação contemporânea, que inclui novos ambientes, espaços e métodos de aprendizagem consubstanciados na cultura digital. O SNE moçambicano ressentiu-se da falta de recursos financeiros, humanos e de todos os componentes necessários

para enfrentar a interposição da covid-19. Diante desse fato, o uso desses recursos nos processos de ensino tornou-se uma necessidade imediata e o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique instruiu as instituições formativas de modo que desenhassem mecanismos para garantir a continuidade do processo formativo.

Na execução das medidas implementadas nas instituições de formação, os professores, além do medo, insegurança profissional, sobrecarga familiar e outros aspectos pessoais suportados em decorrência da crise instaurada pela pandemia de covid-19, tiveram que se reinventar profissionalmente (Silva; Baziqueto; Araújo, 2020). Em meio ao desconhecido, dificilmente pode haver atuação comprometida, que passe pelos métodos de trabalho de modo a proporcionar condições comunicativas com estudantes num processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente, os recursos ou meios mais usados, tanto profissionalmente quanto no processo de ensino em si, foram o aplicativo *WhatsApp* e o recurso de envio de mensagens de texto através de cartões SIM de rede móvel. Mesmo assim, os formadores e os formandos estavam em condições de acompanhar as aulas devidamente recorrendo a esses meios.

O uso das recentes tecnologias digitais na educação está cada vez mais relevante, visto que torna a aprendizagem dos formandos mais interessante. Por isso, deve-se continuar investindo nas TDIC para o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar e aprender. E mais, não basta compreender a tecnologia apenas como instrumento, como plataforma em seu processo meramente de usabilidade. É preciso pensar-se nas metodologias críticas, que concebem tecnologias como linguagem (Zacariotti; Sousa 2019). Tantas outras providências devem ser tomadas de modo a assegurar a continuidade do processo formativo de forma ligeiramente segura. No meio dessa situação, a ambientação do processo de formação à cultura digital deve ser feita com iniciativas voltadas para a manutenção da conexão educacional.

Nesse contexto, a cibercultura incorpora o conjunto de interfaces e sistemas computacionais, mas, também, as práticas, atitudes, pensamentos e valores das comunidades que a criaram e que convivem nessa rede (Santos; Cardim, 2016). Entretanto, em cultura digital, a internet é a principal tecnologia utilizada, nos meandros educativos do exercício pedagógico ou andragógico em contextos pandêmicos. A ministração de aulas *on-line*, podendo dar-se de forma síncrona (com a presença de todos de forma *on-line*) ou assíncrona (sem a presença dos envolvidos),

requer o conhecimento teórico e prático na utilização de aplicativos como: *Jitsi Meet*, *Google Meet*, *Zoom*, *Hangouts* e *Google Forms*, entre outros, para que ocorra a realização da aula. Interfaces tecnológicas como o *Facebook*, *TikTok*, *YouTube* e *Instagram* promovem a transmissão de *lives* e são usadas em aulas remotas, onde se pode tirar dúvidas em tempo real ou mesmo gravar um vídeo para assistir posteriormente.

As diversas plataformas educacionais virtuais estão surgindo com o objetivo de permitir acompanhar de forma facilitada o rendimento dos formandos, entre elas, a plataforma *Classroom* (Silva *et al.*, 2021). Considerando essas possibilidades, é necessário ter em perspectiva que sempre existiram focos de resistência ao seu uso, começando por professores e gestores, situação que se tornou especialmente sensível quando da propagação da covid-19, sobretudo pelo nível de letalidade à saúde humana, momento em que o uso da tecnologia e da internet como ferramentas pedagógicas era incontornável devido à necessidade de distanciamento social e físico e de não uso de ambientes escolares. Por outro lado, considerando esse contexto, ainda houve a grande queda no rendimento dos professores e alunos durante as aulas ministradas remotamente (Camargo; Maia, 2021).

Para o uso proficiente de TDIC, os professores devem ser dotados de conhecimentos e enriquecidos de habilidades de modo a lidar com a cultura digital. Só continuará sendo melhor educador aquele que continuar aprendendo (Freire, 2012). Portanto, os futuros professores precisam de ser dotados de um espírito de aprendizagem contínua e responsabilizados quanto à missão reflexiva sobre a prática pedagógica enquanto profissionais de educação, sendo indispensável o domínio das tecnologias na prática educacional. Essa predisposição deve justificar o seu profissionalismo na tríade metodológica, no exercício das suas missões e na tecnologia ao serviço da melhoria das suas atividades no magistério.

9 O MODELO DE ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O modelo híbrido no ensino consiste na existência de diferentes maneiras de operacionalizar o PEA. Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades,

metodologias e públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (Moran, 2015).

Os contextos educativos em Moçambique foram forçados a tomar outra postura. Mesmo com medidas sanitárias relaxadas, há ainda uma incerteza nos centros de formação. Para que o processo formativo enverede adequadamente numa era da cultura digital, é necessário superar as questões didáticas, métodos de ensino e conteúdos curriculares para encontrar caminhos adequados e congruentes com o momento atual. Todos esses aspectos implicam o repensar as instituições formativas, os processos de ensino-aprendizagem e o redimensionamento do papel formativo que deverá desempenhar na formação do futuro professor (Maleane, 2012).

Infelizmente, o que sucede nas instituições de formação de professores e demais unidades educativas em Moçambique é o fato de o ensino híbrido ter sido promovido sem acautelar situações socioeconômicas diferenciadas dos alunos e mesmo intrainstitucionais, e sem estabelecer uma propaganda de compromissos políticos dos líderes e gestores institucionais. A título de exemplo, em julho de 2021, Alberto Tonela, diretor de Planificação, Estatística e Cooperação do Ministério de Ciências, Tecnologia e Ensino Superior, veio a público garantir que seria concluída a iniciativa de proporcionar um computador para cada estudante, o que “significaria que até novembro deste ano [2021] na pior das hipóteses íamos começar a disponibilizar os dispositivos aos estudantes. Portanto, estamos numa fase terminal da parte operacional e desenvolvimento do regulamento e critérios de elegibilidade. Já está tudo acerto” (Gil, 2022, 4min32s-4min56s). Porém, em 3 de maio de 2022, o ministro do pelouro, Daniel Nivagara, rebateu essa fala:

O que falhou foi a concertação de Instituições do Ensino Superior (IES), como pode imaginar, nós temos um País com 56 IES. E todas as IES precisavam estar envolvidas no desenho do mecanismo de implementação do projeto, visto que isso deve passar de um processo de procuramento. Esse projeto está em andamento, estamos a trabalhar com todas as IES. Esperamos neste ano começar a implementar o projeto (Gil, 2022, 4min07s–6min00s).

O ministro alegou que nenhum computador foi adquirido, pois os critérios de implementação não foram finalizados. Outros países criaram nos seus subsistemas de ensino e formação condições e adotaram critérios para o ensino remoto. Sucede

que as instituições estão devidamente organizadas no seu sistema acadêmico de informação, por isso viabilizaram as estruturas de ensino remoto sem problemas tão críticos, além de promoverem uma reestruturação informática e de normalização do modelo de ensino remoto, previamente delineado e debatido em fóruns especializados. Embora insuficiente, o investimento que era destinado a arcar despesas correntes institucionais literalmente serviu para a aquisição de equipamentos para estudantes provenientes de famílias carentes, cuja condição fosse devidamente comprovada. Ainda foram incrementadas parcerias com empresas especializadas para a formação de pessoal, gestores, professores e alunos, de modo a conseguir lidar com a interatividade digital. De modo a garantir interatividade segura, respeito a direitos de privacidade e distinção de tarefas e funções de cada órgão setorial, as instituições mantiveram em prontidão os seus técnicos responsáveis pelo sistema de gestão de dados interno.

Sem querer retirar os esforços empreendidos pelo Governo de Moçambique, MINEDH, centro de formação de professores e escolas na sua maior parte, de modo a garantir a continuidade da formação, é necessário dizer que dificilmente podia haver eficácia na garantia e materialização de ensino híbrido, uma vez que o financiamento da educação passa pelas projeções dos custos educacionais previstos para a vigência do plano estratégico, geralmente com duração de 10 anos, condicionados por diversos fatores externos e internos (Moçambique, 2020).

Em Moçambique, um dos objetivos da política de informática é contribuir para reduzir e gradualmente eliminar as assimetrias regionais, as diferenças entre a cidade e o campo, e entre os vários segmentos da sociedade, no acesso às oportunidades de desenvolvimento (Moçambique, 2006). Nas instituições de formação, mesmo com aulas de indução ao uso das plataformas interativas, infelizmente continua insatisfatória a realização desse intento, visto que os estudantes, em sua maioria, não dispõem de condições de aquisição de internet, muito menos de aparelhos que permitam a interatividade. Esse novo contexto exige das instituições de formação mais ênfase no gerenciamento da infraestrutura e de recursos tecnológicos, e não apenas a administração de dados ou informações. As instituições de formação de professores precisam estar preparadas relativamente a infraestruturas de tecnologias da informação capazes de responder às necessidades da comunidade interna e da

sociedade em geral, em relação ao acesso e uso de recursos tecnológicos disponíveis (Maleane, 2012).

A cultura digital precisa ser encarada e contextualizada historicamente. É caracterizada como uma prática intencional e simbólica de cunho cotidiano na formação e aprendizagem, que se expande com base no desenvolvimento e inovações tecnológicas, da eletrônica e da comunicação como um todo. Trata-se de uma construção de um vínculo entre o pensamento cibernético e a realização de aprendizagens por meio da informática. A maior parte das instituições formativas tem dado atenção ao uso e à inserção das tecnologias para fins pedagógicos com o intuito de garantir que seus formandos continuem nas atividades inerentes ao Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), mesmo fora de sala de aulas.

Os relatórios administrativos e resultados apresentados pelos estudos mostram que, na maioria dos casos, não houve planejamento adequado e preparação/formação dos docentes para essa transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Podemos perceber a capacidade e o compromisso dos professores com o fazer pedagógico, pois passaram a dedicar mais tempo para desenvolver as competências necessárias para a continuidade do ensino. Isso implica que, quando se tem o conhecimento sobre as tecnologias, é possível aumentar o engajamento dos alunos nas aulas (Pereira *et al.*, 2021). Frente ao cenário de pandemia, apesar de não haver tempo para mudanças, especialmente considerando as urgências que aquele momento trouxe, surgiu uma importante oportunidade para toda a comunidade escolar, visto que se vivenciou um elevado grau de disposição e abertura para introduzir, de vez, a tecnologia como instrumento pedagógico (Cruz; Borges; Nogueira Filho, 2020).

Em Moçambique, por mais importante que o ensino híbrido seja, na atual situação, as instituições formativas apresentam graves limitações e não atendem a todos formandos da mesma maneira. Sobretudo, no mesmo ensino público, há discrepâncias de financiamento, excesso de burocracia e complexidades na gestão de fundos, além de limitação de acesso a infraestruturas com equipamentos tecnológicos. Diversos alunos e professores estão sem acesso à internet, a computadores ou mesmo a livros e materiais didáticos. No ambiente residencial, nem sempre é possível contar com um cômodo apropriado, um momento diário ou alguém que possa auxiliar no estudo, na concentração e na assimilação do conteúdo. Há falta

de autonomia e de disciplina, que, somadas às situações precárias e desfavoráveis de habitação e organização familiar, conferem obstáculos para esse tipo de ensino em Moçambique (Santos; Zaboroski, 2020).

10 RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O *boom* do acesso às vacinas contra a covid-9 no mundo, em especial nos países em desenvolvimento como Moçambique, possibilitou repensar a educação e os processos formativos. Embora de forma faseada, condicionada e com prioridades, houve um retorno do sistema formativo e de aprendizagens tradicionais nos espaços escolares. Contudo, há sempre uma cautela, isto é, recorre-se ao sistema híbrido para as aprendizagens, tanto que se considera um momento de consolidação da cultura digital.

O retorno das aulas presenciais colocou um desafio enorme na formação dos professores e para o sistema de educação como um todo. Na educação, a pandemia de covid-19 trouxe incertezas sobre as consequências que impactam os formandos, os professores e os gestores escolares. Devido ao contexto e às situações vividas durante o momento de isolamento social, intervenientes do PEA podem ter desenvolvido enfermidades que interferem no processo, tais como aumento de ansiedade e de agressividade, dificuldades de concentração e, em casos mais graves, maior incidência de insônia, de depressão e até mesmo de suicídio, problemas que se constituíram como fatores dúbios com que se é preciso lidar no futuro em centros formativos. Tais impactos estão diretamente associados a fatores como a longa duração do isolamento, o medo de infecção, a falta de informação adequada e, até mesmo, o convívio prolongado em um ambiente doméstico tóxico, por vezes, de violência e abuso.

A inédita situação que a atual crise traz demandará ações muito além de respostas puramente pedagógicas e educacionais para resolver essas questões que afetarão o dia a dia escolar, representando um desafio intersectorial significativo aos diversos níveis de governo e exigindo uma agenda coordenada entre o atendimento assistencial, de Saúde e de Educação. E, como se tem apontado, as escolas podem ter um papel crucial na adoção dessas ações, servindo, entre outros elementos, como local para intervenções de acolhimento emocional de alunos e educadores (Cruz; Borges; Nogueira Filho, 2020, p. 8).

Embora tenham sido missões árduas, a retomada das aulas e a formação de professores precisariam contar com um significativo suporte psicológico após a crise e com uma sólida e constante atualização, com formação e orientações claras. Com vistas à consecução de um regresso seguro e digno a um contexto formativo, é imprescindível o seguimento de algumas ações dignas e atividades de apoio à formação de docentes. Trata-se de formação de grupos de discussão entre os professores sobre os desafios encontrados e formas de resolvê-los. Há necessidade de um consenso na comunidade quanto à instituição formadora nos protocolos que guiem as intervenções e acolhimento emocional das vítimas, no sentido de planificar e garantir a realização de oficinas e de formações rotineiras com psicólogos. Deve haver parcerias que garantam o suporte contínuo de mentores, de coordenadores pedagógicos e da direção escolar (Cruz; Borges; Nogueira Filho, 2020).

Essa nova realidade formativa precisa ser forte para reestabilizar estruturas, quebrando concepções e paradigmas desconstruídos. É necessário que os profissionais sejam desafiados a trabalhar de forma diferente do que era antes. Integram esse desafio a disponibilização do tempo, a dedicação, a criatividade e, principalmente, o domínio das TDIC, tendo-se que reinventar as metodologias utilizadas (Cabral; Costa, 2020). A retomada de aulas deve ser precedida pela formação de professores que privilegie as práxis pedagógicas múltiplas, coordenadas e continuadas. As experiências e conhecimentos podem ser repassados, ajudando aos demais na transformação da prática formativa de forma consciente e significativa, relativamente aos problemas enfrentados durante a pandemia de covid-19. Em referência à qualificação dos futuros professores, busque-se conhecer e entender as concepções de formação docente, tais como concepção positivista (ligada ao modelo da técnica racional); concepção interpretativa (com foco na prática); e concepção crítico-dialética (baseada na história e na sociologia). As concepções podem ser sistematizadas em três modelos, a saber: a) modelo clássico, b) modelo prático-reflexivo; e c) modelo emancipatório-político (Jacobucci, 2006).

Quadro 1 – Principais características dos modelos de formação de professores

Modelo	Relação entre teoria e prática	Papel do formador	Concepção de formação	Exemplos
Clássico	Supremacia da teoria	Transmissor de conteúdos	Tecnicista	Palestras, oficinas, seminários, cursos de capacitação ou treinamento
Prático-reflexivo	Supremacia da prática	Mediador e incentivador da discussão sobre problemas a serem enfrentados pelos docentes	Interpretativa, com base na reflexão sobre a ação	Cursos de médias a longa duração, ou de acompanhamento dos docentes pelo mediador.
Emancipatório-político	Valorização equânime da teoria e prática, em relação dialética	Mediador e colaborador, atuando em projetos de colaboração entre universidade e escola	Perspectiva sócio-histórica e crítico-dialética	Projetos de pesquisa-ação desenvolvidos de forma colaborativa

Fonte: Silva *et al.* (2021).

Os modelos formativos explicitados e suas características são úteis, com certeza, numa situação atípica e sem reais previsões dos próximos tempos. Na verdade, fazem parte da universalização da abordagem formativa dos profissionais da educação que promove as ideias de professor reflexivo e de professor pesquisador. Por outro lado, na contemporaneidade, a profissionalização do saber docente passa pela valorização de aspectos como: disposição pessoal (para aprender a ser um professor); interposição profissional (como aprender a se sentir um professor), composição pedagógica (como aprender a agir como um professor), recomposição investigativa (como aprender a conhecer como um professor) e exposição pública (como aprender a intervir como um professor) (Nóvoa, 2017).

Contudo, o foco não é distinguir ou classificar os modelos expostos, reiteramos, pois não há nenhuma sugestão ideal e acabada para a formação dos professores. Relativamente aos efeitos da pandemia de covid-19, cabe atender à reestruturação e às finalidades formativas que se pretende implementar em tempos pandêmico e pós-

pandêmico. Com certeza, deve ser uma formação que permita aos atuais e aos futuros professores aperfeiçoarem as habilidades que os tornarão capazes de responder a exigências do exercício de sua profissão. Trata-se de formar um professor com uma mais fácil adaptabilidade e um melhor discernimento quanto a situações e contextos educacionais emergentes.

Em tempos atuais, é imprescindível uma formação de professores que dissemine uma cultura colaborativa promotora de projetos de pesquisa elaborados a partir das necessidades e complexidades do ambiente do magistério. Significa que o graduando ao professorado, no campo de ação, deve ser promotor da colaboração, partilha e valorização da sua prática. Isto é, a formação deve conferir ao professor autonomia de operar movimentos que defendam a reflexão permanente de temas gerados da experiência cotidiana, tendo em vista o aprimoramento e a aprendizagem profissional que ressignificam o PEA em tempos inusitados. Ao possibilitar um engendramento de iniciativas válidas para a reflexão sobre os conhecidos e novos problemas, criam-se possibilidades de desenvolvimento pessoal de liderança, de criatividade, de valorização profissional e de experimentação de soluções próprias para os problemas vivenciados (Kripka; Boito; Valério, 2021).

Assim, o rumo da formação de professores deve ser norteado nos seguintes princípios: adaptação, otimismo e reformulação, de modo que o docente se torne um ser multidimensional na educação. É preciso promover a conscientização do professor durante o exercício profissional, de modo a ajudá-lo a não ser vulnerável ao incentivo, por não haver retorno mínimo, seja ele monetário ou prestígio, requerendo exatamente uma ação mais patriótica e humanista (Camargo; Maia, 2021).

A maior parte das instituições formativas tem dado atenção ao uso e à promoção das TDIC para fins pedagógicos com o intuito de garantir que seus formandos continuem nas atividades inerentes ao PEA, mesmo fora de salas de aula. Frente a esse cenário, surge uma importante oportunidade para os formandos, visto que podem estar no elevado grau de disposição e abertura para introduzir de vez a tecnologia como instrumento pedagógico. Por isso, é uma oportunidade de aprimorar um conhecimento teórico de planejamento de ações para lidar com eficiência e rigor metodológico nos casos em que a atividade docente tenha que ser prejudicada por desastres naturais e mesmo em outros casos que impossibilitem os professores de estarem no ambiente tradicional do magistério. Portanto, quando se tem

conhecimento sobre os recursos ligados ao aspecto didático das TIC, é possível aumentar o engajamento dos alunos nas aulas. Porém, poderá haver necessidade de apoio institucional, para aplicação infraestrutural e atualização de equipamentos. Contudo, isso só será possível mediante a agilidade de especialistas para o suporte tecnológico, cabendo ao setor de gestão e financiamento da educação tomar como prioridade os fatores da satisfação do processo formativo.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto que o mundo atravessou, influenciado pelas medidas restritivas devido à pandemia de covid-19, foi multiplicando desafios para os sistemas educativos, particularmente o moçambicano. Nota-se que, além de adequação infraestrutural que respondesse às recomendações sanitárias, urgia agir para suprir a necessidade de adequação do plano estratégico institucional. Sem tirar o mérito de várias promoções e discussões com os professores em contextos de ensino mediados pelas TIC, a readequação de conteúdos formativos ainda se constitui como um desafio. A implementação de ações emergenciais e pós-emergenciais, principalmente, uma resposta à altura das exigências que se impunham, só seria possível com um bom planejamento para o retorno das aulas presenciais (Cruz; Borges; Nogueira Filho, 2020). Significa dizer que a formação de professores e a indução dos formandos aos ambientes virtuais devem ser prioridades no novo planejamento estrutural da instituição. Esse novo paradigma deve ser continuamente repensado nos cenários e contextos diferenciados. A tendência após a pandemia de covid-19, caracterizada pelo emprego das tecnologias, é incorporada na rotina didática nas instituições de formação, nas suas diferentes serventias e feitos. Por isso, há necessidade de trabalhar nas metodologias ativas de forma a adaptar a aprendizagem (Camargo; Maia, 2021). É indispensável garantir a existência de técnicos e gestores que sejam eficientes na área de tecnologias, de modo a assegurarem o sistema de segurança, integração e controlo de dados institucionais e responderem às solicitações inerentes aos processos formativos em contextos virtuais.

Por trás de todo o panorama normativo, estrutural e político do atual estágio de

formação de professores, colocam-se duas premissas fundamentais, associadas à viabilização da resposta educacional à crise: a concretização do financiamento e a articulação de toda a estrutura governativa do país. É necessário mobilizar recursos financeiros que possam assegurar as necessidades da cultura digital ao nível interno da instituição e prioridades no melhoramento da qualidade dos recursos tecnológicos disponíveis. No âmbito extrainstitucional, é preciso que as estruturas governamentais, sobretudo os processos burocráticos, sejam ponderativos e fiscalizantes. Os centros de formação de professores devem adotar políticas claras e flexíveis que mantenham o equilíbrio entre os formadores e formandos. Devem colocar em prática os preceitos de inclusão social e demais processos burocráticos, que por um lado podem aliciar a corrupção.

Mesmo assim, o MINEDH deve contar com o apoio de áreas dentro da estrutura organizativa do Estado, de modo a se deparar com novos e complexos desafios. Nota-se que a pandemia de covid-19 deixou efeitos adversos e danosos nos alunos e profissionais da educação, tais como impactos emocionais, físicos e cognitivos, que, inclusive, costumam se prolongar por um longo período, podendo prejudicar diretamente o desenvolvimento cerebral (Cruz; Borges; Nogueira Filho, 2020). Nessas circunstâncias, o setor educativo, em coordenação com o da saúde e o social, precisa criar condições de preparar os professores para lidarem com eficácia em ambientes educativos. Ainda devem ser desenvolvidos nos formandos competências socioemocionais que terão em vista as próximas situações que podem causar outras crises no futuro. Contudo, a eficácia das políticas, ações e atividades propostas dependerá da prioridade da sua execução. Com certeza, são exequíveis se houver abertura e cooperação entre os diversos setores que direta e indiretamente apoiam a educação. Também não basta a formação de um professor que no terreno não aplique a bagagem que traz do curso. É preciso criar condições adequadas para que todas as escolas e todos os formandos tenham oportunidades para a participação no ensino de natureza remoto, senão será um investimento sem retorno positivo. Em todo caso, devido a ineditismos e incertezas, já é oportuno que as instituições de formação e de educação em geral incluam, em seus projetos, planos e políticas educativas, ações eficazes que lhes possibilitem antecipar o enfrentamento de crises do gênero.

REFERÊNCIAS

AGIBO, Júlio Miguel. **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). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

AGIBO, Júlio Miguel; CHICOTE, Maria Luísa Lopes. Modelos de formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico. *In*: Encontro de Pesquisa e Educação, 8., Congresso internacional: trabalho docente e processos educativos, 3., 2015, Uberaba. **Anais [...]**. Minas Gerais: Universidade de Uberaba. 2015. p. 1-10. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/64.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

BASTOS, Juliano Neto de; DUARTE Stela Mithá. Políticas educacionais e transformações socioeconômicas no período pós-colonial em Moçambique. *In*: Congresso de Educação, 12., 2017, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. p. 17768-17778. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758_14288.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Coronavírus**. Brasília, DF: MS, 2020.

CABRAL, Tatiane; COSTA, Enio Silva da. A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente. *In*: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza L. **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina: Univasf, 2020. p. 50-53.

CAMARGO, Christian Costa de; LAMARI MAIA, Luciano Brunelli. Formação de professores em tempos pandêmicos. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, Itapeva, n. 2, p. 1-15, nov. 2021. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/eeNS4fhW2SQMlml_2022-1-31-19-55-59.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

CRUZ, Priscila; BORGES, João Marcelo; NOGUEIRA FILHO, Olavo (coords.). **Nota técnica**: o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19. [S. l.]: Brasil: Todos pela educação, 2020. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2020/05/todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. Recife: Cortez, 2012.

GIL, Fernando. STV Jornal da Noite. **YouTube**, 3 mar. 2022. 1 vídeo, 41min e 30seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JHPSE7gou-E>. Acesso em: 4 maio 2022.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; BOITO, Paula; VALÉRIO, Juliana. Formação de professores de matemática em projeto de extensão: percepções docentes em tempos da pandemia da covid-19. **BOEM**, Florianópolis, v. 9, n. 18, p. 85-102, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/19135/13475>. Acesso em: 4 mar. 2022.

MALEANE Susana O. T. **Tecnologias de informação e comunicação como um meio de inclusão e exclusão social em Moçambique**: o caso do ensino superior. 2012. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MANDLATE, Celso Daniel. As TDIC no Sistema Nacional de Ensino em Moçambique: formação de professores: desafios e sugestões de soluções. *In*: BIANCHESSI, Cleber. (org.). **Cultura Digital**: novas relações pedagógicas para aprender e ensinar. Curitiba: Bagai, 2020.

MANDLATE, Celso Daniel. **Formação e Atuação de Professores no Ensino Secundário do Sistema Nacional De Educação**: o período pós-colonial em moçambique. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

MENEZES, Rodrigo Silva. VASCONCELOS, Carlos Alberto. Ensino remoto e utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da Covid 19. *In*: AGUILERA, Jorge Gonzáles; OLIVEIRA, Bruno Rodrigues; OLIVEIRA, Lucas Rodrigues; PEÑA, Aris Verdecia; ZUFFO, Alan Mario (orgs.). **Ciência em Foco**. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. p. 111-124.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992. Aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. **Boletim da República**: I série, Maputo, n. 19, p. 104-8 a 104-13, 6 maio 1992.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). **Estratégia de ciência e tecnologia e inovação de Moçambique**. Maputo: MCT, 2006.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro de 2018. Revisão da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**: I série: capítulo I, Maputo, n. 3748, p. 20-325, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. **IV recenseamento geral da população e habitação 2017**: resultados definitivos. 4. ed. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2019.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo: DIPLAC, 2020.

MOÇAMBIQUE. **Programa Quinquenal do Governo 2025-2029**. Maputo: Governo de Moçambique, 2025.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NIQUICE, Adriano Fanissela. **Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários**: Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique. 2002. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professora, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PEREIRA, Higinalice da Silva *et al.* Formação docente: o contexto de pandemia de covid-19 e a atuação docente universitária no Brasil. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 12, p.1-13, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20800/18646/253165>. Acesso em: 4 mar. 2022.

PRETTO, Nelson de Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela covid-19**. Salvador: Edição do Autor, 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo, Paulus, 2004.

SANTOS, Jamilly Rosa dos; ZABOROSKI, Elisângela Aparecida. Ensino remoto e pandemia de covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interacções**, [s. l.], v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865/16129>. Acesso em: 4 mar. 2022.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; CARDIM, Nanci Neves. A arte de ensinar no ciberespaço. **Research, Society and Development**, Logroño, v. 1, n. 2, p. 144-155, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560658991004/html/>. Acesso em: 19 de jun. 2023.

SILVA, Carla Michelle; DEUSILANDE, Muniz Deusdará Luz; SILVA, Thayssa Dâmaris da; SILVA, Antônio Veimar da. Formação de Professores: adaptabilidade dos profissionais da educação e a utilização das tecnologias digitais frente à crise pandêmica de covid-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. 1-10, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Ufes/Downloads/dorlivete,+e35410313407.pdf>. Acesso em: 19 de jun. 2023.

SILVA, Franciele; BAZIQUETO, Ereni; ARAUJO, Maria. Constituição docente em tempos de pandemia, a partir das contribuições de António Nóvoa. **Salão do Conhecimento**, [s. l.], v. 6, n. 6, 2020. Disponível em:

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18151>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SKINNER, Quentin **Liberdade antes do liberalismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

VASCONCELOS, Carlos Alberto (org.). **Formação de professores e experiências em tempos de pandemia**. Sobral: Sertão Cult, 2021.

ZACARIOTTI, Marluce Evangelista Carvalho; SOUSA, José Luis dos Santos. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 613–633, 2019. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4674>.

Acesso em: 25 jan. 2025.

Recebido em: 02/05/2024

Aprovado em: 03/03/2026

Publicado em: 03/07/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.