

Formação inicial de professores em Moçambique: antigos e novos desafios do ensino primário

Initial teacher education in Mozambique: old and new challenges of primary education

Malua Mateus ADANY¹

Solange Alves de OLIVEIRA-MENDES²

Resumo: Esse estudo expõe aspectos teóricos, históricos e legais da formação docente em Moçambique, especificamente do ensino primário, com foco no contexto pós-independência (1975). A fundamentação está ancorada em autores como Ajoque (2021), Donaciano (2006), Castiano e Ngoenha (2005), Langa (2022), Timbane (2014), entre outros. Do mesmo modo, em documentos oficiais, como as Leis 4/1983; 6/1992 e 18/2018, a fim de evidenciar as principais mudanças ocorridas nos modelos de formação docente. Os resultados apontam que, apesar dos esforços empreendidos nesse campo, os vários modelos formativos não vêm evidenciando resultados expressivos nessa área e, conseqüentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem no segmento primário. A expansão do acesso à educação, em Moçambique, em concomitância com a saída massiva de professores do país, pós-independência, vem impondo novos desafios na formação e nos processos didáticos de sala de aula. Em razão disso, o estudo realça, ainda, que a formação não vem assegurando um ensino eficaz de leitura, escrita e contagem, habilidades básicas para o êxito no processo de escolarização dos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Moçambique. Ensino Primário.

Abstract: This study exposes theoretical, historical, and legal aspects of teacher training in Mozambique, specifically primary education, focusing on the post-independence context (1975). The foundation is anchored in authors such as Ajoque (2021), Donaciano (2006), Castiano and Ngoenha (2005), Langa (2022), Timbane (2014), among others. Likewise, in official documents such as Laws 4/1983, 6/1992 and 18/2018, for making the main changes that have occurred in teacher training models evident. Findings point that despite the efforts made in this field, various education models have not demonstrated significant results in this area, and consequently in teaching and learning processes at primary segment. Expansion of education access in Mozambique, in conjunction with massive departure of teachers from the country in post-independence has been imposing new challenges in education and classroom teaching processes. For this reason, the study also highlights that education has not ensured effective teaching of reading, writing, and counting, basic skills for success in the students' schooling process.

Keywords: Education. Teacher Education. Mozambique. Primary School.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Email: maluaadany0@gmail.com

² Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Email: solangealvesdeoliveira@gmail.com

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

1 Introdução

A formação de professores constitui uma temática que tem atraído a atenção de vários pesquisadores, parceiros nacionais e internacionais na área de educação, por constituir um dos fatores fundamentais para melhor desempenho do trabalho docente e da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Reportando ao contexto moçambicano, ressalta-se que, após a independência (1975) e considerando a primeira Constituição da República (1975) no país, houve a defesa pela educação como um direito, dever do Estado e obrigatório a todos os cidadãos. Ao longo da implementação das três leis do Sistema Nacional de Educação (SNE), a formação foi compreendida como um instrumento que garante a aquisição de conhecimentos teórico-científicos e práticos (4/1983; 6/1992; 18/2018).³

Considerando as leis supracitadas, os pesquisadores têm constatado a frágil qualidade do ensino, principalmente o primário, que se reflete no insatisfatório domínio da leitura, da escrita e da contagem, visto que um número expressivo de estudantes não vem apresentando os conhecimentos previstos para a sua progressão. Este cenário é retratado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação na avaliação de aprendizagem (2011 e 2013), pelos estudos efetuados por Organismos Internacionais como SACMEQ⁴ (2007) e pelo Banco Mundial (2014), os quais evidenciaram um insatisfatório desempenho dos estudantes na leitura, na escrita e na matemática.

Além disso, aquelas instâncias vêm apontando, como fatores do atual estágio do ensino, “a fraca gestão das escolas, o absenteísmo do professor e do aluno, a precariedade e fraca preparação do professor, as precárias condições de trabalho, o elevado rácio aluno/professor”, entre outros aspectos (UNESCO, 2019, p. 26). Sabe-se que estes resultados contrapõem os objetivos a serem alcançados no primeiro ciclo do ensino primário, conforme sinalizam documentos moçambicanos como o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), que prevê que, ao final do primeiro ciclo (1ª, 2ª e 3ª classes) do ensino primário, os estudantes dominem a leitura, a escrita, a contagem dos números, a realização de operações básicas, bem como outras habilidades.

³ As referidas leis apontam para a formação integral dos professores, incluindo a capacitação, variam quanto ao aspecto temporal, mas acabam por manter critérios de seleção dos docentes em Moçambique.

⁴ SACMEQ Southern African Consortium for Monitoring of Education Quality (Consórcio para Monitoramento da Qualidade Educacional na África Austral).

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

Porém, apesar de estes documentos evidenciarem a questão da alfabetização (leitura e escrita), o problema ainda persiste, visto que a maior parte dos alunos tem dificuldades relativas a esses campos no primeiro ciclo do ensino primário, o que culmina com a não consolidação dos conhecimentos, incluindo o uso social da língua no 12º ano de escolaridade (ensino médio no Brasil). Na mesma direção, destaca-se que um segundo pilar evidenciado neste cenário é a precária formação do professor que atuará com o primeiro ciclo, ou seja, com o ensino primário em Moçambique (anos iniciais do ensino fundamental no Brasil).

Diante desse cenário preocupante que afeta o desempenho do setor da educação, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH (Moçambique, 2019) reconhece que o nível de conhecimento dos professores é insatisfatório para as responsabilidades que têm: apenas 1% dos docentes entrevistados dominava 80% do currículo da 4ª classe e apenas 60% sabiam fazer operações matemáticas como subtração e multiplicação com dois dígitos, competências que se esperam de uma criança da 3ª classe. As competências e habilidades pedagógicas ficavam abaixo nas disciplinas de português, ao se remeter, sobretudo, aos métodos de ensino da oralidade, leitura e escrita recomendados no programa de ensino. Outra dificuldade constatada foi em relação a avaliar o progresso dos alunos e usar os resultados para planificar e implementar planos de remediação das dificuldades de aprendizagem de língua, desenvolver recursos didáticos que estimulam o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita iniciais e analisar, criticamente, manuais escolares de português quanto à sua abordagem metodológica e adequação ao contexto e às necessidades das crianças do ensino primário.

Nesta perspectiva, no contexto Moçambicano, há um reconhecimento teórico e prático, por parte das autoridades, de que a insatisfatória competência de leitura e escrita, manifestada em altas percentagens de alunos com essas lacunas, tem uma relação direta com as metodologias adotadas nos processos do seu ensino e de aprendizagem, a precariedade e rasa preparação dos professores, que se reflete nas baixas habilitações, qualificações e o conseqüente baixo nível de conhecimento apresentado por esses profissionais vinculados ao ensino primário.

Em síntese, entende-se que ao longo da história da educação moçambicana, um dos grandes desafios do Estado para este setor é a formação docente, especificamente do professor primário, com vistas a melhorar o desempenho e dar respostas aos novos desafios assumidos pelo governo para a promoção de uma educação para todos.

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

Segundo o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (Moçambique, 2019), a formação de professores foi e vem sofrendo muitas mutações ao longo das últimas décadas afetando, assim, a capacidade do setor de construir conhecimento sobre o que funciona ou não e de desenvolver carreiras profissionalizantes que estimulem a docência na esfera pública.

Nesse estudo, explicitam-se aspectos teóricos e legais da formação inicial de professores primários em Moçambique, considerando a criação do primeiro Sistema Nacional de Educação que culminou com a lei 4/1983, passando pela lei 6/1992 até chegar a de 18/2018, em vigor atualmente. Estaria este contexto pós-independência, contribuindo, por meio das proposições oficiais, para o avanço na formação de professores atuantes no ensino primário?⁵

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições de base legal e incursão histórica da formação inicial do professor primário em Moçambique.

2 Aspectos históricos e legais da Formação de Professores em Moçambique

Em se tratando da formação docente em Moçambique, é crucial sublinhar o período transitório marcado pelo contexto pós-independência nacional no país, entre 1975 e 1976. Esse marco histórico foi caracterizado pela existência de uma educação resultante dos esforços e diligência do governo moçambicano, com objetivos que visavam universalizar, massificar, estender o acesso a todos, principalmente para as crianças em idade escolar, os adultos e a população analfabeta.

Assim, a educação foi declarada como direito e um dever de todo cidadão, que se traduzia na igualdade de oportunidades de acesso aos níveis de ensino, de modo a assegurar o direito à aprendizagem e à aquisição dos conhecimentos científicos da população moçambicana. No entanto, com a explosão escolar provocada pela nacionalização do ensino e a consequente massificação do acesso à educação, sua efetivação exigiu um Sistema Nacional Educação que contemplasse o Subsistema de Formação de Professores para alcançar as demandas impostas por tais mudanças, segundo atestam Castiano e Ngoenha (2005). Essa premissa também é

⁵ É importante destacar que o presente estudo contou com a produção e análise de dados empíricos de sala de aula, porém, neste artigo, o foco recaiu sobre contribuições de base legal e incursão histórica da formação inicial do professor primário em Moçambique. Trata-se de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, por meio do ProAfri.

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

corroborada pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano ao afirmar que, após a independência, houve

a necessidade de transformar o sistema de educação colonial, virado para as minorias, numa educação para a maioria e para valores da moçambicanidade e isto implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores. É assim que aparecem os vários modelos de formação de professores (Moçambique, 2004, p.3)

Por outro lado, notamos, após a independência, a “ausência de um sistema que se dedicasse, exclusivamente, à formação de professores, cuja função seria indispensável no processo de ensino - aprendizagem” (Castiano; Ngoenha, 2005, p.161). Havia, ainda, um agravante que precedia a formação docente: a falta desses profissionais decorrente do abandono dos professores estrangeiros após a independência, conforme sinalizam os estudos desenvolvidos pelo Ministério de Educação por meio do Instituto de Desenvolvimento de Educação. De acordo com essa instância:

a maioria dos professores estrangeiros e alguns moçambicanos abandonaram o país e outros tantos saíram do ensino e, como solução para esta situação, foi necessário admitir para o ensino muitas pessoas com baixo nível de escolaridade. E também foi considerado o início da contratação de professores sem formação psicopedagógica para o Ciclo Preparatório (1º e 2º anos) (Moçambique, 2017, p. 63).

Sabe-se que, na medida em que o ensino foi se expandindo para todas as regiões, norte, centro e sul de Moçambique, houve a necessidade de formar mais professores certificados e qualificados, com competência profissional, capazes de atuarem no ensino primário como uma forma de responder à explosão, à massificação e o direito à educação de qualidade estabelecida pela Constituição da República. No entanto, para cobrir o déficit de professores, resultante do abandono de estrangeiros e alguns moçambicanos que deixaram o país, o Estado foi forçado a admitir para o ensino primário, muitas vezes, pessoas com baixo nível de escolaridade, sem qualificações nem certificação.

Nessa perspectiva, podemos considerar que os grandes desafios do governo moçambicano para o setor da educação estavam voltados para a questão da massificação, universalização no acesso à educação, à formação de professores, à contratação de novos docentes com ou sem formação inicial para dar resposta à procura e à demanda devido à nacionalização da educação. Sobre esse assunto, Golias (1993) explica que

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

o recrutamento de novos professores foi crucial, porque se entendia que, só assim, se podia avançar para uma rápida expansão escolar e cobrir, de certa forma, a brecha provocada pela saída massiva dos professores coloniais logo após a independência e para fazer face ao índice de analfabetismo que se fazia sentir em Moçambique (Golias, 1993, p. 23).

Foi nesse período que houve a extinção das Escolas de Habilitação de Professores de posto escolar que se dedicavam à formação de docentes para o ensino primário no período colonial, numa conjuntura em que o governo moçambicano procurava regulamentar esse processo formativo. Cabe lembrar que eram escolas de Habilitação de Professores Indígenas, cujo objetivo era o de formar docentes para uma vinculação às instituições rudimentares (escolas que eram responsáveis pela formação dos negros e nativos). Foi nesse contexto (1977) que foram criadas as Escolas de Formação e Educação de Professores Primários (EFEPP), cujas condições de ingresso nessas instituições eram fixadas por lei, conforme sinalizam Castiano e Ngoenha (2005): ter nascido em Moçambique, ter uma idade compreendida não inferior a 16 e superior a 27 anos, possuir um bom comportamento, ter cursado a 4ª classe e gozar de boa saúde.

Assim, o período de 1977 a 1991 foi considerado um momento de consolidação do Subsistema de Formação de Professores para o Sistema Nacional de Educação, em que o objetivo foi o de criar as condições para este processo formativo, considerando os primeiros dez centros criados no período de transição após a independência. Para além disso, a fim de garantir o melhor desempenho do processo educativo e do trabalho docente, houve a necessidade de elevar a duração dos cursos: de quatro a sete meses para dois anos e com o nível de ingresso de 6ª classe do Sistema Nacional de Educação (Moçambique, 2017).

Dado o elevado número de professores em exercício sem formação profissional (psicopedagógica), adequada para a profissão e para cobrir esse segmento da educação primária, o estado Moçambicano, nas décadas de 1980/1990, criou o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores – IAP, que ministrou os cursos à distância, com vista à qualificação profissional de N5 para N4⁶, com habilitações de 7ª classe do antigo SNE e duração de três anos (7ª + 3 anos).

⁶ No contexto moçambicano, as carreiras são classificadas de acordo com o nível académico do docente. Assim, tendo como base o nível académico, o professor pode ser enquadrado na carreira mista ou horizontal. Carreiras mistas (Docente N1-DN1, nível de licenciatura; Docente N2-DN2, nível de bacharelato; Docente N3-DN3, nível médio de Formação de Professores, nível geral-12ª classe ou Técnico Profissional). E Carreiras horizontais (Docente N4-DN4, nível básico – 10ª classe de Formação de Professores ou Técnico Profissional; Docente N5-DN5, nível elementar – 7ª, 8ª e 9ª classe).

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

Os conteúdos versados nestes cursos estavam relacionados com os aspectos da teoria psicopedagógica, metodologias de ensino da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, entre outras matérias do currículo do Ensino Primário (Moçambique, 2017).

Além disso, foram criadas e difundidas as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) para a formação continuada, que garantia a troca de experiências entre os professores, incluindo o material didático utilizado. As ZIPs, ao longo do tempo, foram assumindo as funções pedagógicas como a organização de seções de aperfeiçoamento dos professores, a partir de seminários pedagógicos nos finais de semana. De forma concomitante, foram criados os Centros de Formação e Recursos Educativos (CFR) que tinham a missão de proporcionar uma organização apropriada para a formação de professores em exercício, com objetivo de assegurar o desenvolvimento pleno, contínuo e sistemático, conforme realçam Castiano e Ngoenha (2005).

Para assegurar a qualidade na formação docente para o ensino primário, houve a necessidade de extinguir os modelos dos Centros de Formação de Professores Primários, dos Institutos de Magistério Primário (IMAPs) e a conseqüente criação de Institutos de Formação de Professores (IFPs), conforme podemos observar no trecho que segue:

São extintos os Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) e os Institutos de Magistério Primário (IMAP's). São criados os Institutos de Formação de Professores Primários (CFPP's) e os IFP's, que se destinam à formação e aperfeiçoamento de professores para o Ensino Básico (Moçambique, 2007, p. 23).

No âmbito da formação inicial de professores primários, o Ministério da educação e Cultura, para dar resposta à massificação do acesso à escola e capacidade do sistema em atender à expansão da rede escolar, conseqüentemente, atender à demanda na procura dos serviços educacionais no ensino primário e garantir a melhoria da qualidade da educação, introduziu em 1997 e 1999 dois modelos (10^a + 2 anos e 10^a + 1 ano + 1 ano) de formação inicial de professores primários e a implementação de um sistema de acompanhamento eficaz após a formação (Moçambique, 2001). Assim, os Institutos de Magistério Primário - IMAPs, para além dos modelos de formação 10^a classe + 2 anos, que vigorava na época, ofertavam o curso do modelo

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

de 10ª classe + 1 ano + 1 ano, conforme atesta Bene (2021). Portanto, o curso do modelo 10ª + 2 anos era caracterizado pela existência de dois momentos durante a formação, onde o primeiro (um ano) de formação inicial era dedicado à formação teórica e integral, que permitia ao formando o desenvolvimento de bases epistemológicas sólidas que se articulavam aos saberes pedagógicos, metodológicos e didáticos. Já no outro momento (segundo ano), a formação era em exercício e prática, que privilegiava o contato com a escola, com o aluno e com os colegas de profissão (práticas pedagógicas e estágio docente). Esse modelo

organizava-se de tal forma que a formação inicial de um ano se centrava no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de ‘habilidades para sobrevivência na sala de aula’; enquanto que a formação em exercício se concentrava no aperfeiçoamento da prática pedagógica e trabalho com os pais e outros membros da comunidade (Moçambique, 1998, p. 19).

Assim, para ingressar nessas instituições, o candidato deveria possuir a 10ª classe do Sistema Nacional de Educação ou equivalente (série do ensino médio no Brasil), com as notas globais superior ou igual a 12 valores, possuir a nacionalidade moçambicana, ter sido aprovado no exame de admissão no qual o candidato precisava obter uma média igual ou superior a dez valores, segundo os critérios de avaliação estabelecidos (escala de 0 – 20 valores).

Apesar de ter evoluído em termo do nível de ingresso nos Institutos de Magistério Primário (IMAPs) de 7ª para a 10ª classe, no modelo 10ª + 1 + 1⁷ ano, Donaciano (2006) constatou que os “graduados deste nível de ensino traziam problemas enormes em termos de hábitos de leitura e de trabalho independente, consciência crítica da própria realidade que os circunda e a formação cívico-moral” (p.13). Esse cenário denunciava notórias dificuldades na assimilação dos conteúdos programados, tanto nas disciplinas gerais orientadas para o desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do ensino primário, como naqueles componentes curriculares nucleares que buscavam desenvolver no formando saberes e competências para ensinar. Assim, as dificuldades impactavam, negativamente, na qualificação dos formandos e em todo processo de ensino e aprendizagem.

⁷ Modelo 10ª + 1 + 1 foi introduzido em 1999. Chamou-se 10 + 1 + 1, porque os formandos ingressavam nas instituições de formação com a 10ª classe feita do Sistema Nacional de Educação. Foi caracterizada por uma formação presencial com duração de dois anos, onde o primeiro era do domínio teórico e outro de estágio pedagógico.

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

Todavia, Timbane (2014) observou, em seus estudos, que as competências da língua portuguesa não estavam completas, ou seja, os formandos concluíam a formação sem ter conhecimento consistente para didatizar/ensinar esse campo. Houve, com isso, impactos na aprendizagem dos estudantes, visto que o professor é peça chave nesse processo.

Diante de isso, Timbane (2009) considera que outro aspecto crucial na formação dos professores moçambicanos é que não se prepara o professor para ensinar a ortografia. Os programas de formação não preveem conceitos, tais como: a história da escrita, o sistema de escrita da língua portuguesa, a análise dos erros ortográficos nos textos produzidos pelos alunos, as regras da decifração, entre outros. A ausência desse domínio, tem gerado, inevitavelmente, dificuldades na didática de sala de aula.

Consideramos o professor como um sujeito importante, pois é ele quem medeia o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, há a necessidade de equipar e munir os futuros docentes, durante sua formação inicial, quanto às competências exigidas, a fim de que seja um profissional capaz de ensinar e garantir a qualidade da educação. Para isso, é crucial elevar a qualidade das aprendizagens. Nessa altura, se entra num campo mais específico, ou seja, além da preocupação com a formação do docente primário, é preciso se atentar para as principais lacunas ainda existentes nos anos iniciais dessa etapa escolar, nomeadamente, a apropriação autônoma da leitura e da escrita.

Ainda nos reportando à formação docente, Faraco (2012, p. 121) destaca que “o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las”. No Brasil, a partir dos estudos de Soares (2020) e Morais (2012), já se compreende que é preciso (e possível), desde a educação infantil (transição para o ensino fundamental), investir em métodos de ensino da leitura e da escrita que favoreçam a articulação entre alfabetização e letramento.

Com vista a permitir a elevação do acesso sustentável ao ensino primário e assegurar que todos os professores tenham, pelo menos, um ano de formação psicopedagógica, em 2007 o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, introduziu o novo curso no Subsistema de Formação de Professores, principalmente para docentes atuantes no primário com um modelo de formação de 10^a + 1 ano, sendo este último destinado ao campo psicopedagógico. Foi considerado como

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

curso de formação inicial a 10ª classe juntamente com o complemento formativo, estando o professor em exercício. Esse curso era vivenciado à distância. Assim, eram graduados anualmente, por meio desse curso, 9000 professores de nível quatro - D4 (que tem apenas 10ª classe do sistema Nacional de Educação) (Moçambique, 2018, p.67).

Apesar da avaliação positiva do Ministério supracitado quanto ao modelo intensivo e transitório de formação de professores de 10ª classe mais um ano, já que tem ocorrido um aumento significativo do número de professores com formação psicopedagógica no ensino primário, reduzindo, com isso, o número de profissionais sem formação, há estudos que vêm contestando as certificações e qualificações decorrentes desse modelo formativo (Duarte; Bastos; Neves, 2018). De acordo com os autores, o Banco Mundial compreende que os candidatos com a 10ª classe possuem conhecimentos científicos suficientes para transmitir aos alunos, de tal modo que não seria necessária a ampliação do tempo de formação. Esse entendimento do Banco Mundial é contrastado pela qualidade de alunos que chegam aos Centros de Formação de Professores os quais, muitas vezes, não exibem qualidades suficientes para o exercício profissional, ou seja, chegam sem uma sólida formação e contam, a essa altura, só com um ano para concluir o curso e iniciar a docência.

Em consonância com essa compreensão, o Plano Estratégico de Educação aponta

que um dos fatores que contribui para a baixa qualidade da educação é a limitada competência de alguns professores, que é influenciada pelo baixo nível de ingresso dos professores na formação (ela própria, fruto do sistema) é resultante da deficiente base de partida dos programas de formação inicial e exercício professores. (Moçambique, 2020, p. 69).

Diante dessa avaliação, entendemos que a formação de professores primários e, especificamente, os docentes alfabetizadores em Moçambique, ao longo do tempo, foi caracterizada como limitada e com lacunas. Por isso, foi considerada como um dos fatores que contribuem para a insatisfatória qualidade da educação e o insucesso escolar que se verifica nos alunos das classes iniciais desse segmento.

O relatório de Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 (Moçambique, 2010) explica que, apesar dos novos planos curriculares do curso 10ª + 1 e do curso do ensino primário terem sido elaborados pelo Instituto de Desenvolvimento de Educação, foram identificadas lacunas. O documento realça, ainda, que no curso de formação

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

de professores, elaborado, na opinião de alguns dos seus responsáveis, “com pouco recurso, a participação dos docentes dos IFP está insuficientemente representada, sobretudo no que se refere às questões de implementação do currículo local, da organização curricular e da avaliação por ciclos de aprendizagem, bem como a formação e a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais” (Moçambique, 2010, p. 18). Dando continuidade, o mesmo relatório explica que existe, também, outra zona de grande fragilidade na formação para a integração curricular das aprendizagens: “por um lado, o currículo do próprio curso de formação não é um exemplo de integração e, por outro, os formandos não têm oportunidade de contactar com metodologias integradas de ensino nas escolas primárias, pois também nestas a inovação não está a ser implementada” (Moçambique, 2010, p. 18).

A propósito, Agibo e Chicote (2015, p. 4) explicam que

o modelo de formação 10^a + 1 ano suscita vários debates no âmbito nacional, na medida em que se tem questionado se no ano seguinte da formação dos professores estes têm respondido, com competência técnica e pedagógica, a educação dos alunos, já que este grupo de professores traz lacunas em termos de conhecimentos acerca dos conteúdos lecionados na classe prevista para o ingresso (10^a classe) e as que a antecede.

Duarte, Bastos e Neves (2018) afirmam, na mesma linha de entendimento, que o modelo de formação de professores 10^a + 1 não é eficaz e não permite que o formando tenha competências necessárias para ser um bom profissional. Para os autores, o encurtamento do período de formação acabou evidenciando consequências perniciosas, isto com o agravante de não existirem políticas claras de formação contínua. A formação de professores para o ensino primário continua, segundo os autores, “a ser uma área frágil e mal resolvida dentro do sistema educativo moçambicano” (Duarte; Bastos; Neves, 2018, p. 214).

Ciente de que o curso de 10^a classe + 1 ano não desenvolvia, nos novos professores primários, uma formação sólida e robusta, capaz de assegurar os saberes didáticos e pedagógicos, o Ministério Nacional de Educação introduziu, em 2012, um novo modelo e currículo de formação de professores, com o mesmo nível de ingresso, mas com uma duração mais longa (10^a classe + 3 anos).

Desde 2014, “graduaram-se, anualmente, cerca de mil professores de N3” (Moçambique, 2020, p.110). No que se refere à estrutura curricular, esta foi variando em função dos modelos

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

de formação de professores, não havendo uma estrutura única. Por exemplo, no modelo voltado para a atuação no primário, com nível de entrada de 10ª classe, a estrutura curricular integrava quatro áreas: Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Atividades Práticas e Tecnológicas (APT), Didática e Ciências da Educação (DCE). Portanto, uma estrutura relacionada com a do Plano Curricular do Ensino Básico. As matérias de ensino estavam organizadas em módulos, segundo o Plano Curricular de Formação de Professores (Moçambique, 2011).

Após a avaliação desse curso, foram constatadas algumas anuências, tanto nos aspectos da prática pedagógica como, também, de sustentabilidade econômica do próprio curso, o que conduziu à elaboração de um currículo melhorado e à elevação do nível de entrada para a 12ª classe.

Já em jeito de conclusão desta seção, não se pode deixar de frisar que vem sendo expressivas as alterações na educação moçambicana fomentadas pela promulgação da Assembleia da República da Lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei n.º 18/2018, sobretudo no que tange à formação de professores. A Lei preconiza que a formação dos docentes para os anos iniciais do ensino primário, ou seja, dos seis primeiros anos de escolaridade em Moçambique, seja feita, fundamentalmente, nos Institutos de Formação de Professores (IFP) que, no contexto atual, ainda é realizada em nível não superior e, sim, médio. A previsão é de que, a partir de 2022, de acordo com o regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação (Decreto n.º 79/2019, de 19 de setembro) possa continuar ocorrendo, somente, em nível médio (Moçambique, 2019). Daí é possível indagar: como assegurar uma formação de qualidade, que favoreça um trabalho exitoso nos anos iniciais do ensino primário, considerando, conforme objeto de investigação, a apropriação autônoma, por parte do estudante, da leitura e da escrita, se somente essa formação (professor primário) não pode ser ofertada pelas instituições de ensino superior? Percebe-se uma grande contradição que pode gerar resultados que não ultrapassem o que já se vivenciou no contexto moçambicano.

Em Moçambique funcionam, atualmente, dois modelos de formação de professores do ensino primário, nomeadamente 12ª + 1 ano e 12ª + 3 anos. Para o ingresso, se exige aos candidatos habilitações na 12ª classe, mas a duração dos cursos de formação varia de um a três anos (12ª + 1 e 12ª + 3) e que foram introduzidos em 2019, respectivamente (Moçambique, 2019).

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

Segundo a legislação do Sistema Nacional da Educação, em Moçambique, o processo de admissão (ingresso) aos cursos de Formação de Professores Primários nos IFP tem a anuência que se inicia com a publicação, ao nível central, de um edital que contém todas as informações relevantes para os interessados, nomeadamente:

Os tipos de cursos em vigor; o número de vagas por província e instituição; as disciplinas (português e matemática) que serão objeto de avaliação no concurso para cada curso; o calendário das ações a ter lugar durante esse processo; as taxas a pagar pelos candidatos durante a inscrição. A documentação de identificação pessoal e académica exigida no ato da inscrição. Possui 12^a classe (equivalente ao 3^o do ensino Médio no Brasil) com uma nota global ou superior a 12 valores. Ter a idade mínima de 17 e máxima de 27 anos, a completar até 31 de dezembro do ano em que se candidata. (Moçambique, 2022, p.2).

O processo seletivo à candidatura para as instituições de formação de professores primários começa com os exames de admissão ou vestibular. Após a realização dos exames de admissão (vestibular), os testes (provas escritas) são enviados ao órgão central de avaliação e certificação designado CNECE- Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências, para efeitos de correção eletrônica. Uma vez corrigidos os exames, procede-se à elaboração de listas de apuramento por províncias e por instituições para as provas orais (entrevistas) e escritas. Assim, são admitidos às provas orais e à entrevista:

Os candidatos com nota não inferior a 12 valores em cada uma das disciplinas (Português e Matemática); com objetivo de testar as competências relevantes para o exercício da docência e aferir a motivação do candidato, assim como o seu interesse em ensinar crianças e adultos. (Moçambique, 2022, p. 3).

Assim, é apurada a frequência aos cursos de formação de professores primários os candidatos que

tenham cumulativamente nota positiva dos exames escritos da língua portuguesa e matemática e a entrevista. O apuramento é feito através da média aritmética do exame escrito e da entrevista, partindo da nota alta a mais baixa, tendo em conta as metas de cada instituição. (Moçambique, 2022, p. 3).

Ao concluir as etapas do processo de seleção, os resultados são enviados ao Ministério da Educação para serem homologados e enviados às províncias para efeitos de matrículas. Apesar deste longo processo para a candidatura à formação docente, verifica-se que ele não é eficaz e eficiente, visto que a maior parte dos candidatos aprovados para a frequência dos cursos

LUMEN, Recife, v. 33, n. 1, p. 04-26, jan./jun. 2024

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

apresentam grandes dificuldades de leitura e de escrita. Este e outros fatores contribuem para a fraca qualificação e certificação dos professores que atuam no ensino primário, principalmente nas classes iniciais (bloco de alfabetização no Brasil).

No entanto, dadas essas situações, Langa (2022, p. 9) considera que

o processo da preparação de professores para o ensino primário em Moçambique está corrompido pelo nepotismo, clientelismo (a lógica do toma lá dá cá) e por práticas neoliberais (cortes de financiamento) na gestão do processo da formação. O perfil dos formadores, em geral, não se adequa à tarefa de ensinar a docência para o ensino primário.

A formação inicial de professores para o ensino primário completo (1^a a 6^a classe) é de responsabilidade dos Institutos de Formação de Professores e para o ensino secundário, que compreende da 7^a a 12^a classe é, teoricamente, de responsabilidade das instituições universitárias. Embora, na prática, muitos graduados dos antigos Institutos de Magistérios Primários (atualmente designados por Institutos de Formação de Professores), assim como muitos outros graduados, a exemplo de licenciatura em Ensino Básico, Psicologia Educacional, Administração e Gestão da Educação, entre outros cursos, das universidades públicas e privadas, são absorvidos por escolas secundárias da rede Pública.

Dessa maneira, diferentemente do cenário preponderante nas Instituições de Formação de Professores, esse processo em nível superior apresenta uma gama ou variedade de cursos oferecidos, em razão da diversidade na organização estrutural entre universidades públicas e privadas, que oferecem cursos e planos curriculares muito diferenciados. De todo modo, continuamos a indagar o porquê de a formação do professorado primário não ocorrer, também, nas universidades.

Por meio da Lei nº 18/ 2018 de 28 de dezembro, o Sistema Nacional de Educação reformou o currículo da formação de professores do Ensino Primário, bem como o de Educadores de Adultos, adotando o modelo de formação baseado em competências. Um modelo que consiste no domínio dos princípios psicopedagógicos (como todo processo de ensino – aprendizagem, estratégias, técnicas e metodologias do ensino); um modelo baseado no saber fazer, onde os formandos têm a disciplina de prática pedagógica desde o segundo ano da formação, para inteirar-se melhor da atividade docente e, no último semestre do curso, o formando tem o estágio docente. Com o nível de ingresso na 12^a classe do ensino geral (equivale

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

ao ensino médio completo, no Brasil), a mesma reforma determina que o curso passa a ter duração que varia de um a três anos, contra os anteriores modelos de formação, que vêm vigorando desde a independência até 2019 e compreendem o período de transição (Moçambique, 2019).

A seguir, no Quadro 1, são explicitadas especificidades quanto aos modelos de formação docente das três leis aqui descritas.

Quadro 1: Comparação dos objetivos no subsistema de Formação de Professores em Moçambique nas Leis 4/1983, Lei 6/1992 e 18/2018⁸

Lei 4/1983	Lei 6/1992	Lei 18/2018
Assegurar a formação integral dos docentes, munidos da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.	Assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar crianças, jovens e adultos;	Assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto;
Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique).	Conferir, no professor, uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica;	Conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica.
Consolidar, no professor, a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade.	Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica	Proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante.
Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica que se assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano.		

Fonte: Sistematizado pelo primeiro autor à luz das leis nº 4/1983, 6/ 1992 e 18/ 2018)

Como se observa no Quadro 1, há semelhanças e diferenças em alguns objetivos traçados. Acredita-se que, em relação à Lei 18/2018, há aqueles que, se cumpridos, podem melhorar a eficácia e a eficiência do sistema, na medida em que vai melhorar o fluxo de alunos como, também, garantir maior número de graduados sem implicação de recursos adicionais em relação à previsão da evolução do sistema atual. É preciso destacar, entretanto, que toda lei está na

⁸ O objetivo do Quadro 1 é o de realçar especificidades quanto à formação docente, considerando cada uma das leis referendadas.

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

esfera oficial que, segundo a teoria da Transposição Didática (Chevallard, 1991), alcança o saber a ensinar, porém, a operacionalização, o saber efetivamente ensinado, tem vida própria e tamanha complexidade que, ao chegar nesse cotidiano que é a escola, assume várias engrenagens acionadas pelos sujeitos pertencentes a esse espaço.

Conforme as leis anunciadas, desde a introdução desse estudo, realçamos que Moçambique tem experimentado diversos modelos de formação de professores, que culminam com as inúmeras reformas na educação básica. Essas mudanças estão presentes tanto nas instituições de formação e na sua organização, quanto na legislação de formação de professores e nos critérios de acesso à profissão, à carreira e no que diz respeito às habilitações para a docência (Moçambique, 2020).

A seguir, o texto busca sublinhar o cenário da formação de professores em Moçambique e os desafios que persistem, sobretudo quanto ao ensino primário.

3 Modelos formativos na transição... o que temos no contexto atual?

Após a independência nacional em 1975, foram elaborados e implementados diversos modelos de formação de professores, tendo cada um deles respondido às exigências de cada período histórico moçambicano. Sobre esse assunto, Agibo e Chicote (2015) sublinham que

desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6ª classe + 1 a três meses que vigorou de 1975 a 1977; 6ª classe + seis meses, de 1977 a 1982; 6ª classe + 1 ano, 1982 e 1983; 6ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991; 7ª classe + 3 anos, de 1991 aos nossos dias; 10ª classe + 2 anos, de 1997 aos nossos dias, 7ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 a 2003; 10ª classe + 1 ano + 1 ano, de 1999 a 2004; 10ª classe + 3 anos, 2008 a 2021, IFP 10ª classe + 3 anos; 10ª classe + 1 ano, 2021 e atualidade 12ª classe + 1 ano e 12ª classe + 3 anos que está sendo implementado em alguns Institutos do país. (Agibo; Chicote, 2015, p. 4).

Assim, cada um dos modelos de formação, tinha em vista responder às necessidades e exigências do seu período e do setor, como se pode observar no Quadro 2 que segue:

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

Quadro 2: A evolução da Formação de Professores primários em Moçambique (1975 a 2022)

Base do modelo	Tipo de modelo	Instituição ⁹ formadora	Nível	Período de Vigência do Curso
6ª Classe	6ª + 1 a 3 meses	EFEPP	Básico	1975 a 1977
	6ª + seis meses	EFEPP	Básico	1977 a 1982
	6ª + 1 Ano	EFEPP	Básico	1982 a 1983
	6ª + 3 Anos	EFEPP	Básico	1983 a 1991
7ª Classe	7ª + 3 Anos	CFPP	Básico	1991 a 2007
	7ª + 2 Anos + 1 Ano	CFPP	Básico	1999 a 2004
10ª Classe	10ª + 2 Anos	IMAP	Médio	1997 a 2007
	10ª + 1 Ano + 1 Ano	IMAP	Médio	1999 a 2004
	10ª + 2,5 Anos	ADPP	Médio	2009
	10ª + 1 Ano	IFP	Médio	2007 aos dias atuais
	10ª + 3 Anos	IFP	Médio	2018 a 2021
12ª Classe	12ª + 1 Anos	IFP	Médio	2019 aos dias atuais
	12ª + 3 Anos	IFP	Médio	2019 aos dias atuais

Fonte: Compilado pelo primeiro autor à luz do Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2011); Plano Estratégico da Educação (2012- 2016); Plano Estratégico da Educação (2020- 2029).

Como é possível observar no Quadro 2, desde os primórdios da implantação do Sistema Nacional de Educação e da história da educação, a formação de professores em Moçambique pós-independência foi caracterizada pela existência de vários modelos de formação de professores para o ensino primário. Segundo Passos (2009) e Machili (2000), este cenário resultou na ausência de uma Política Nacional de Formação de Professores que emergisse das experiências acumuladas nos vários modelos já implementados. No entendimento do Ministério da Educação, a introdução desses modelos de formação de professores objetivava assegurar uma oferta mais rápida sem descuidar a dimensão da qualidade, tendo em vista que, desses modelos, certamente nasceria a classe moçambicana de futuros docentes (Moçambique, 2011).

⁹ **EFEPP**- escolas de formação de professores primários; **CFPP**- centros de formação de professores primário; **IMAP** - instituto de magistério primário; **ADPP** – ajuda de desenvolvimento do povo para o povo (são chamados colégios – formação de professores para o futuro); **IFP** - instituto de formação de professor

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

Apesar dessa compreensão do Ministério, constata-se que, ao longo da história da educação e da formação docente, do ensino primário ao secundário, a existência da massificação da educação, com vistas a favorecer uma educação para todos, desencadeou um aligeiramento e baixa qualificação dos profissionais. Os estudos de Ajoque (2021) consideram que a existência de diversos modelos indica um caráter de inconsistência quanto à formação do professor para atuar com o ensino primário. Ilustra, claramente, que as autoridades da educação em Moçambique ainda não encontraram um modelo consistente para a formação dos professores, o que se reflete, também, na qualidade não só desses profissionais formados como, também, dos alunos formados por esses professores, incluindo os do primeiro ciclo do ensino primário.

É importante sublinhar que algumas Instituições de Ensino Superior continuam formando licenciados em Ensino Básico com o perfil de atuante para as classes iniciais do ensino primário, a exemplo das seguintes: Universidade Púnguè, Universidade Licungo, Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Save e Universidade Rovuma. Este curso ocorre em duas modalidades: presencial (regular) para os iniciantes e a distância (a partir das plataformas digitais) para os professores que já estão no exercício e queiram progredir na carreira.

Seguindo o pensamento tradicional constituído ao longo da história da educação e do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, os professores com a formação nos segmentos básico e médio, formados a partir do Magistério e Institutos de Formação de Professores, só podem atuar no ensino primário. Já os docentes formados pelas Instituições de Ensino Superior ou com grau de licenciatura, estes só podem atuar no ensino secundário. Quanto aos docentes com nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) estes estão vinculados à docência nas universidades, institutos superiores, escolas superiores, entre outras instituições.

Por isso que os graduandos do curso de licenciatura em Ensino Básico ofertados pelas universidades anteriormente mencionadas, poucos são contratados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (Direções provinciais e Serviços Distritais da Educação). Ou seja, não são absorvidos nos concursos de contratação do corpo docente para atuarem nas classes iniciais do ensino básico (ensino fundamental) em Moçambique. Os poucos graduados que são contratados pelo setor da educação para a docência, não atuam nas classes iniciais do ensino básico e são orientados para lecionarem no ensino secundário geral, considerando as disciplinas

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

nas quais são qualificados (português, noções de empreendedorismos, psicopedagogia, história etc). Conforme sublinhado, parece ser um paradoxo, ou seja, não há uma legitimidade da formação conferida pelas universidades para o professor que atuará no ensino primário.

Essa contradição fica ainda mais expressiva quando esse profissional, formado pelas universidades, é chamado a lecionar num segmento para o qual não foi formado, ou seja, no ensino secundário. Certamente que os resultados vêm sofrendo impactos desse sistema tão estruturado que indica apontar incongruências entre a instituição, a área de formação e a atuação profissional.

4 Considerações finais

Esse estudo integra uma pesquisa mais ampla desenvolvida no âmbito do mestrado e, neste artigo, o objetivo foi o de analisar as contribuições de base legal e histórica quanto à formação docente em Moçambique, especificamente no segmento primário. Estariam as prescrições oficiais contribuindo para oportunizar acesso e qualidade da formação do professor primário no período pós-independência (1975)? Apesar dos esforços empreendidos, conforme indicam os documentos, a formação docente, marcada por vários modelos, ainda não vem expressando resultados consistentes nos processos didáticos e de aprendizagem. Há, claramente, um abismo entre a formação do professor primário e secundário. O primeiro formado, majoritariamente, nos Institutos de Formação de Professores e o segundo nas Universidades.

Assim, o itinerário da história da educação e da formação de professores, revela que as mudanças de modelos formativos continuaram após a independência, período denominado de transição (1975 – 1997). Nesse contexto, conforme sublinhado, houve a contratação de docentes sem formação pedagógica para atuarem no ensino primário. Essa realidade foi decorrente da ampliação do acesso à educação, contexto em que o governo rompeu, oficialmente, com o sistema colonial, virado para as minorias, e optou por atender às camadas populares de Moçambique. Tudo isto porque a educação passou a ser direito e dever de todos os moçambicanos.

Apesar dos vários modelos formativos implantados, os autores com os quais dialogou-se nesse estudo evidenciam os desafios que o país vem enfrentando para, na prática, assegurar o

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

avanço na formação, bem como nos processos didáticos e de aprendizagem. Sobretudo no segmento do ensino primário, foco deste artigo, evidencia-se a fragilidade nesta área, considerando as instituições de formação, o período e as modalidades.

Por meio dessa breve incursão na literatura, bem como nos documentos de base legal em Moçambique, foi possível apreender sobre o descaso do sistema educacional com o primeiro segmento do ensino primário, no quesito formação docente. Os critérios para acesso ao processo seletivo, a expectativa quanto ao perfil do professor, indicam que esta modalidade não avançou de maneira significativa. Desse modo, fecham-se essas considerações realçando a importância de se investir, concretamente, na formação do professor primário, de modo a assegurar o êxito escolar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGIBO, J. M.; CHICOTE, M. L. L. Modelos de Formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico. **VIII Encontro de Pesquisa, III Congresso Internacional Trabalho docente e processos educativos**. Universidade de Uberaba, 22 a 25 de Setembro de 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/64.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

AJOQUE, E. M. J. **A questão da leitura e escrita no 1.º ciclo do ensino básico**: o caso da escola primária completa de Chicolodwe-Cidade de Tete. 2021. Dissertação (Mestrado em [Educação]) – Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, 2021.

BENE, L. E. **Política de formação de professores para a Educação Básica em Moçambique e no Brasil**: contornos e proximidades. 2021. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

CASTIANO, J.; NGOENHA, S. **A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

DONACIANO, B. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete)**. 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

GOLIAS, Manuel. **Sistema de ensino em Moçambique**. Maputo: Escolar, 1993.

LANGA, B. O. **O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique: um estudo de caso do Instituto de Chibututuine**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MACHILI, C. **As 13 lacunas na Formação de professores**, 2000. Disponível em <http://www.sardc.net/Hdev/MHDR2000/port/capitulo3/contribuicao3.html>.

MOÇAMBIQUE. Lei 4/2022. Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado. **Boletim Oficial da República de Moçambique**, Maputo, n. 29, 11 fev. 2022.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029: por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade**. MINEDH:DIPLAC: Maputo, 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano curricular: Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos**. Maputo: MINEDH, 2019.

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

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

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Relatório do estudo holístico da situação do professor em Moçambique**. Maputo: MINEDH, 2017.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Trajectoria sobre o sistema formação de professores em Moçambique (Ensino primário e ensino secundário)**. Maputo: MINEDH, 2011.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Qualificadores profissionais de carreiras, categorias e funções de direção, chefia e confiança em vigor no aparelho do Estado**. Maputo: MINEDH, 2010.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Regulamento geral dos Institutos de Formação de Professores**. Maputo: MINEDH, 2007.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Boletim da República de Moçambique**, Maputo, 7 nov. 2001.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico de Educação 1999-2003: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”**. Maputo: MINEDH, 1998.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/92 de 6 de maio. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República de Moçambique**, Maputo, 6 maio 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 4/83 de 23 de março. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. **Boletim da República de Moçambique**, Maputo, 23 mar. 1983.

DOI: 10.24024/23579897v33n1a2024p04026

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PASSOS, A. **A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other Saceq countries**, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – University of Pretoria, Pretoria, 2009.

SOARES, M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TIMBANE, A. **A problemática do ensino da língua portuguesa na 1ª classe num contexto sociolinguístico urbano: o caso da cidade de Maputo**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras e Literatura, UEM, Maputo, 2009.

TIMBANE, A. O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários. **Artifícios**: Revista do Difere, [S./], v. 4, n.7, 2014. 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/305935875_O_ENSINO_DA_LINGUA_PORTUGUESA_EM_MOCAMBIQUE_E_A_PROBLEMATICA_DA_FORMACAO_DE_PROFESSORES_PRIMARIOS. Acesso em: 8 out. 2021.