

## **Análise da efetividade da implementação da formação em exercício prescrita para o professor do modelo 10<sup>a</sup>+1 no distrito de Cahora Bassa – Moçambique**

Leonel Elias Bene 

Bonifácio Pedro Oliveira Chire 

---

### **Resumo**

Este artigo faz parte de um trabalho sobre a formação de professores. Seu objetivo consistiu em analisar a efetividade da política de formação continuada prescrita para os egressos dos cursos de formação de professores do Ensino Primário (EP) em Moçambique no modelo formativo de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica colocados no distrito de Cahora Bassa na Província de Tete-Moçambique. Para tal, realizamos um estudo de caráter descritivo e analítico baseada na perspectiva exploratória (GIL, 2002) e, ao mesmo tempo, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental. Os resultados apontam que, no geral, no período analisado (2008 - 2020) os professores formados no modelo em análise e que tiveram colocação neste distrito se beneficiaram apenas da formação em exercício à distância cujos percentuais estão acima de 100% na generalidade dos anos analisados (2008 - 2020) e quanto as capacitações, previsto no plano curricular do curso, não é evidente que tenha ocorrido no período analisado. Concluimos que as proposições contidas no plano curricular estão sendo postas em prática pelo Serviço Distrital, com exceção das capacitações que não é evidente quando analisados os dados que nos foram fornecidos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Formação Continuada em Exercício, Professores Primários, Moçambique.

## **Analysis of the effectiveness of the implementation of the training in exercise prescribed for the teacher of the model 10th+1 year in the district of Cahora Bassa - Mozambique**

**Leonel Elias Bene**

**Bonifácio Pedro Oliveira Chire**

### ***Abstract***

---

This article is part of a study on teacher training. Its aim was to analyse the effectiveness of the continuing training policy prescribed for graduates of Primary Education (PE) teacher training courses in Mozambique in the 10th+1 year psychopedagogical training model placed in the district of Cahora Bassa in the Province of Tete-Mozambique. To this end, we carried out a descriptive and analytical study based on an exploratory perspective (GIL, 2002) and, at the same time, a bibliographical and documentary survey was carried out. The results show that, in general, in the period analysed (2008 - 2020), teachers trained in the model under analysis and who were placed in this district only benefited from in-service distance learning, the percentages of which are above 100% in most of the years analysed (2008 - 2020), and as for the training provided for in the Course Curriculum Plan, it is not clear that it took place in the period analysed. We conclude that the proposals contained in the Curriculum Plan are being put into practice by the District Service, except for training, which is not evident when analysing the data provided to us.

**Keywords:** Teacher training. Continuing Training in Exercise. Primary Teachers. Mozambique.

## **Introdução**

Moçambique introduz em 2006 (implementado em 2007) um modelo de formação de professores que tinha como propósito eliminar a contratação de professores do Ensino Primário sem formação psicopedagógica dado o tempo de formação prescrito por este modelo.

Até 2006 o país contratava, para fazer face ao défice de professores, indivíduos sem formação psicopedagógica (com o 10<sup>o</sup> ou o 12<sup>o</sup> ano de escolaridade) que eram submetidos a uma capacitação de 15 à 30 dias após a sua contratação. Por este motivo, em 2007 inicia a formação de professores no modelo de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica. Este modelo de formação tinha como propósito formar muitos professores em pouco tempo dado o seu carácter emergencial. Conforme o plano curricular do curso, se prevê que após um período de um ano de formação e integrado na docência, o egresso possa se beneficiar de uma formação em exercício e continuada por meio de capacitações e curso à distância.

É neste contexto, que se justifica a realização desta pesquisa tendo em vista analisar até que ponto os professores (egressos) do modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica conseguiram se beneficiar da complementação da sua formação por intermédio da formação em exercício prescrito no respectivo plano curricular.

É para fazer face à política prescrita para a formação em exercício que a presente pesquisa tem em vista analisar a efetividade da política de formação continuada prescrita para os egressos dos cursos de formação de professores do Ensino Primário (EP) em Moçambique no modelo de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica.

A pesquisa se corporiza tomando como base o enunciado no plano curricular do curso de que “a formação inicial descrita [...] deverá ser complementada por uma formação em exercício, quer através dos cursos de capacitação, quer através dos cursos à distância” (Moçambique, 2006, p. 4). O curso foi concebido num contexto em que o sistema educacional moçambicano em todos os anos contratava professores sem formação psicopedagógica e as instituições de formação de professores não apresentavam capacidade suficiente de resolver a necessidade anual de novos professores (Bene, 2021). É assim, que para fazer face a problemática da contratação de professores sem formação é que se introduz o modelo de formação de professores de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação.

Neste modelo, o ingresso para a formação se dá com o 10<sup>o</sup> ano de escolaridade e o futuro professor passa por um processo formativo de um ano (Moçambique, 2006). Tal como indicamos anteriormente, este modelo de formação docente preconiza que após o processo formativo o egresso passaria por uma formação continuada em exercício. É, tomando como referência o referido modelo de formação, em termos de políticas formativas para os professores no Sistema Educacional (SE) que a presente pesquisa se desenvolve.

O estudo é feito, no sentido de analisar a efetividade desta política em um grupo específico, o qual são os professores que se formaram no período de 2007–2020, que tiveram

sua colocação no distrito de Cahora Bassa, na província de Tete-Moçambique. A escolha deste período tem a ver com o fato de que este curso colocou os seus primeiros graduados em 2008. No país esta formação termina a sua vigência em 2021, tal como retratado no n.º 3 do Artigo 30 do Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação (Moçambique, 2019a). Neste contexto, tivemos em vista responder o seguinte questionamento: até que ponto os professores do modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica se beneficiaram da formação exercício por intermédio de capacitações e dos cursos à distância conforme prescrito no plano curricular do curso para os egressos?

O artigo se encontra estruturado em quatro partes, além da introdução, metodologia de pesquisa e das considerações finais. Na primeira parte, conceptualiza a formação de professores e tece considerações sobre a formação em exercício. A segunda, apresenta os caminhos metodológicos. Na terceira, apresenta os desdobramentos da formação de professores primários no modelo 10<sup>a</sup>+1 de formação psicopedagógica, situando a gênese da questão. E, por fim, situa a formação em exercício dos professores em Moçambique olhando para sua regulamentação e analisa concomitantemente os dados que emergem da pesquisa.

### **Metodologia de pesquisa**

A pesquisa foi realizada no distrito de Cahora Bassa. O distrito localiza-se na região Centro-Sul da província de Tete-Moçambique. Tem seus limites a norte pelos distritos de Marávia e Chiuta, a leste pelo distrito de Changara, a sul a República do Zimbábue e a oeste o distrito de Mágoè (Moçambique, 2014). A superfície total do distrito é de 8.878 km<sup>2</sup> e a sua população é de 128.768 habitantes consoante o IV Censo populacional realizado em 2017 (Moçambique, 2017). Com uma densidade populacional aproximada de 12,3 hab./km<sup>2</sup>, prevê-se que o distrito em 2020 atinja os 155 mil habitantes (Moçambique, 2014; p. 1).

A pesquisa tem um caráter descritivo e analítico com embasamento na perspectiva exploratória (GIL, 2002) tendo sido realizado um levantamento documental e bibliográfico. A pesquisa documental é que se “de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). No caso em apreço foram analisados os seguintes documentos que norteiam a formação de inicial de professores em Moçambique e documentos emitidos pelo Ministério da Educação que tratam da política de formação de professores enquanto orientadores das ações para a formação.

Foram consultados os seguintes documentos: Plano Estratégico da Educação 2020–2029 (Moçambique, 2020); o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação (Moçambique, 2019a); edital de exames de admissão às Instituições de Formação de Professores para o ano lectivo de 2020 (Moçambique, 2019b); o regulamento do curso médio de formação de professores primários em exercício e à distância (Moçambique, 2011); o plano

curricular de formação de professores para o Ensino Primário (Moçambique, 2011) e a Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique (Unesco, 2019).

Destaque-se, ainda, que quanto aos procedimentos metodológicos, num momento inicial foi consultada a página do Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), uma instituição tutelada pelo Ministério que superintende a área de Educação em Moçambique, no sentido de obtenção de documentação sobre o Ensino à distância no país. E, uma vez lidos, os documentos corporizaram parte do presente texto.

No segundo momento, tendo como referência a base do Google Acadêmico (02/12/2020) foi efetuado um levantamento bibliográfico usando os seguintes termos: Formação em exercício, professores Primários e Moçambique. Entende-se, no caso, por pesquisa bibliográfica como aquela que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44) ao que incluímos incluir as teses e dissertações que foram objeto de leituras para corporizar o presente artigo.

O período definido para as buscas foi de 2015 – 2020 em recomendação ao proposto por Costa e Costa (2015, p. 34) de que no uso de artigos de periódicos científicos é recomendável que se “use artigos publicados em periódicos científicos conceituados, de preferência da própria área [...], e recentes (até 5 anos, exceto para clássicos, onde não existe idade)” tomando em consideração que o conhecimento está em constante evolução. Contudo, foram filtrados textos em língua portuguesa.

Foram localizados por semelhança de assunto 202 referências dentre artigos e dissertações. Uma vez analisados com base no tema se constituíram para a fase seguinte 10 textos. Nesta nova etapa da pesquisa foi feita a leitura dos resumos tendo como propósito efetuar o reconhecimento do que discute o texto, mas também para um aprimoramento adicional do proposto na pesquisa.

Como critério de inclusão dos textos foi definido que estes deviam discutir a formação inicial e continuada de professores no âmbito do Ensino Primário/Ensino Básico. E, como critério de exclusão, foi definido que seriam excluídos todos os textos que discutissem a formação de professores em, mas que fosse feita no âmbito do Ensino Secundário ou superior.

Assim, foram selecionados para a fase da leitura 8 textos, dentre artigos (Matavele; Roldão; Costa, 2018; Manoel; Cabral, 2018), tese (Matavele, 2016) e dissertações (Agibo, 2017; Bonde, 2016; Isaque, 2019; Oliveira, 2015; Bene, 2021). A base da decisão foi a aproximação dos textos com a temática em discussão. Os propósitos da leitura tiveram em vista estabelecer um ancoramento teórico da pesquisa. Uma extensa leitura foi efetuada, mas somente estes mereceram consideração por apresentarem melhor proximidade na forma minuciosa em que a temática é abordada.

Concomitantemente, foi efetuada uma solicitação junto dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia do Distrito de Cahora Bassa para a obtenção dos dados

relativos aos efetivos contratados no distrito, bem como dos professores do modelo 10<sup>a</sup>+1 ano que se beneficiaram da formação em exercício entre os anos 2008 e 2020.

### **A formação de professores e formação em exercício ou continuada**

Podemos entender a formação como o exercício de preparação do indivíduo para o exercício de uma atividade profissional. Neste contexto, a formação docente encontra um enquadramento na formação profissional que pode ser entendida como um processo de preparação inicial do indivíduo tendo em vista a prática legítima de uma profissão (Carrolo, 1997 *apud* Bene, 2021).

Na formação do professor, mais do que ocorrer a produção da profissão docente, mais do que o espaço de aquisição de técnicas e de conhecimentos, ela constitui “o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 2009, p. 36 *apud* Agibo, 2017, p. 55). Por este motivo que a formação do professor pode ser entendida, também, como o “ensino profissionalizante para o ensino’, conduzido com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional dos indivíduos responsáveis pela educação de novas gerações” (Matavele, 2016, p. 74).

O exercício da atividade docente é fundamentalmente dependente de aprendizagens e de treino e este é providenciado por instituições vocacionais de preparação para o seu exercício. No contexto dos egressos a que nos referimos no presente artigo são os Institutos de Formação de Professores (IFP) que se encarregaram da sua formação (no contexto moçambicano). Contudo, existem contextos em que a mesma ocorre ao nível universitário, como o Brasil, por exemplo. Para Moçambique a formação de professores para o Ensino Primário é feita em nível médio.

García (1997) entende que a formação de professores não é uniforme, existindo, desse modo, matrizes diferentes relativas às instituições no qual os formandos estiverem inseridos, demarcado pela forma como os Estados concebem a formação de professores. Isso, faz com que se tenha diferenciações de um contexto educativo para outro (tanto em termos de perfil de ingresso, tempo de formação, etc.). Por este motivo, García (1997) pondera ser fundamental falar sobre os paradigmas de formação de professores, que podem ser definidos como “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores” (García, 1997, p. 54).

A formação de professores pode ocorrer de duas formas. Por meio da formação inicial e a formação continuada que também podemos designá-la de formação em exercício (ou em serviço). A formação inicial é dirigida aos que pretendem entrar pela primeira vez no sistema educativo como professores ou em indivíduos que estando a exercer a profissão docente não possuam formação para tal atividade municiando-os de conhecimentos científicos particulares

à docência. Já a formação continuada ou em exercício destina-se aos professores que estão atuando e vai se centrar nas atividades do dia a dia da sala de aulas, aproximando-se, deste modo, dos problemas reais dos professores. Esta formação visa a melhoria da qualidade do ensino ou, usando as metáforas do mundo corporativo, se destina a melhorar a qualidade do produto educacional (Bene, 2021).

Podemos admitir no quadro da formação docente que “a formação inicial de professores é um passo importante para o exercício da carreira docente” (ISAQUE, 2019, p. 11). Neste quadro, ela constitui uma etapa decisiva de preparação para a entrada na atividade docente. Por este motivo, não deve ser assumida como o último marco no desenvolvimento profissional do professor (Moçambique, 2006). Por isso, para que ela possa efetivamente funcionar como uma etapa que cria os alicerces necessários para o ingresso na docência é fundamental que ela forneça as “bases conceituais e metodológicas para o exercício da profissão e garantir a possibilidade de o futuro professor continuar a aprendizagem, numa perspectiva de autoformação permanente” (Moçambique, 2006, p. 4).

É neste sentido, que se pode assumir que a formação inicial constitui uma fase na qual o futuro professor passa por um processo de socialização profissional numa instituição educativa vocacional onde adquire os conhecimentos necessários para o exercício da docência.

No que toca a formação de professores em exercício ou continuada, Oliveira (2015) entende que “constitui uma forma de permitir que os profissionais de educação possam satisfazer as suas necessidades de aprendizagem, de modo a atualizarem e aprofundarem os conhecimentos com vista a terem um bom desempenho na sala de aulas” (Oliveira, 2015, p. 39). Para além de oferecer a possibilidade de fechar as lacunas abertas na formação inicial, ela desempenha um papel importante, ao oferecer conhecimentos que auxiliam na melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Isaque, 2019).

Paralela à formação inicial e formação continuada temos a formação contínua que está relacionado ao tempo de formação docente (quer seja inicial ou continuada) podendo ser. Neste entendimento, “[...] o conceito de formação contínua não se restringe aos cursos ministrados nas instituições oficiais de formação, nem a palestras e seminários de aperfeiçoamento pedagógico que, de um modo geral, são concebidos e dirigidos pelas estruturas do Ministério da Educação” (Manoel; Cabral, 2018, p. 110), mas também as vivências docentes que tem um carácter formativo na medida em que ajuda a refletir sobre sua prática e pelo potencial de produzir mudanças para o bem do processo de Ensino e Aprendizagem.

As autoras supracitadas sinalizam que a mesma pode tomar diferentes formas a partir da ação do próprio sujeito professor e que não precisa, necessariamente, estar a ocorrer em uma instituição educativa, mas que pode ocorrer no contexto do trabalho docente na escola, indicando que a escola é por excelência “o espaço ideal para o desenvolvimento profissional,

pois ela permite que haja uma articulação entre a teoria e a prática, e um constante questionamento do professor sobre a sua própria atuação” (Manoel; Cabral, 2018, p. 112).

Ainda que até aqui se esteja a apontar que a formação continuada esteja ligada apenas a melhoria da qualidade da educação por intermédio das competências a serem desenvolvidas pelo profissional-professor no escopo do exercício de suas atividades, podemos relatar também, em adição, que esta formação é “uma das estratégias fundamentais para o sucesso da implementação das políticas educacionais e prolongamento da formação inicial” (Isaque, 2019, p. 14). É preciso destacar que a formação continuada melhora as condições não só de trabalho do próprio professor, mas também salariais na medida em que a mesma envolve a sua elevação em termos de nível acadêmico, ao que se repercute no aumento salarial. Como tem sido destacado por Maues (2003) a formação continuada deve ser vista,

[...] como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram. Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Esse parece ser um aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação [...] (Maues, 2003, p. 104).

O aligeiramento da formação tem em vista, em países como Moçambique, e particularmente nas proposições contidas no modelo de formação de professores do modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica, a ideia de que se pode aprender e melhorar a prática enquanto se trabalha. No mais, se espera que com a iniciação a docência pacotes formativos adicionais, por intermédio da formação continuada, será posta à disposição dos professores tendo em vista a melhoria das suas capacidades de atuação em sala de aulas, fato que nem sempre acontece. Nos casos em que ocorre, elas nem sempre atendem as necessidades específicas dos professores, dado que estas formações são feitas sem consultar a estes sobre suas demandas e necessidades.

### **Desdobrando a formação de professores primários no modelo 10<sup>a</sup>+1 de formação psicopedagógica em Moçambique**

Moçambique, uma ex-colônia portuguesa, se torna independente a 25 de junho de 1975. O passado colonial foi caracterizado por uma estrutura de ensino precária e bastante seletiva para o nativo (Bene; Garcia, 2021; Bene, 2021). Desde este período, inúmeras experiências de formação de professores tomaram corpo como resultado dos desafios a que o Sistema Educacional (SE) foi sendo imposto. Em vinculação estava a questão da massificação da educação para os outrora excluídos dos processos educacionais, pois antes da independência o SE montando era bastante excludente para a maioria dos moçambicanos. É

assim, que após a independência nacional um novo Sistema Nacional de Educação (SNE) é implantado (Macatane, 2013; Matavele, 2016; Bonde, 2016; Bene, 2021). No caso,

A questão central que levou Moçambique a alterar o Sistema Nacional de Educação, foi a exclusão do povo moçambicano no sistema público de Educação pelo regime colonial português, pois, foi um sistema menos abrangente, no qual grande parte da população não teve oportunidade de ingresso, causando um elevado número de população analfabeta (AGIBO, 2017, p. 61).

Ainda, no entendimento do autor referenciado previamente ocorreu que “o Estado herdou do sistema colonial, foi uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizado na prática e métodos autoritários” (Agibo, 2017, p. 52). As nacionalizações que se deram um mês após a independência nacional, isto é, a 24 de julho de 1975 que foi caracterizada por “escolas abandonadas e falta quase total de professores” (*Ibid.*) agudizou as já inexistentes condições tanto de infraestruturas escolares, assim como de recursos humanos em praticamente todos os setores, incluindo a área de educação. Só para ilustrar, aquando da independência nacional a taxa de analfabetismo rondava entre 95 e 98% (Bonde, 2016; Bene, 2021; Bene, Garcia, 2021).

Para além de terem sido convidados indivíduos com as mínimas condições para lecionarem, foram implantadas experiências de capacitação e formação docente que partiram de 6<sup>a</sup>+6 meses<sup>21</sup> e que foi evoluindo em termos de nível de ingresso e tempo de formação, tendo atingido a 10<sup>a</sup>+2<sup>22</sup> anos de formação. Mesmo assim, estas formações não foram suficientes para dar corpo a necessidade de professores formados para o Sistema Educacional (SE) e para o Ensino Primário (EP) em particular. Foi nesta condição, que imbuído no espírito de eliminar a contratação de professores sem formação psicopedagógica no sistema que o Ministério da Educação aprova em 2006 um novo modelo de formação docente.

Neste contexto, desde 2007, com a transformação dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) e os Institutos do Magistério Primário (IMAP) nos atuais Institutos de Formação de Professores (IFP), por meio do Diploma Ministerial n.º 41/2007, de 16 de maio. Com isto, se dão os primeiros ingressos no novo modelo de formação de professores com um período de formação de 1 ano (formando professor para lecionar o Ensino Primário, isto é, de 1<sup>a</sup> – 7<sup>a</sup> classe) “com qualificação equiparável à 10<sup>a</sup> classe [feito com nota mínima de 12 valores]<sup>23</sup>, para candidatos com 10<sup>a</sup> classe, aprovados com 10 valores, num exame que inclui entrevista” (Matavele; Roldão; Costa, 2018, p. 429) ou candidatos com o 12<sup>o</sup>

---

<sup>21</sup> O formando precisava ter o 6<sup>o</sup> ano de escolaridade e passava por seis meses de formação que o habilitava à docência no Ensino Primário.

<sup>22</sup> Neste modelo de formação docente para o EP o formando precisava de ter o 10<sup>o</sup> ano de escolaridade e era submetido a 2 anos de formação, saindo de lá com uma formação equivalente ao nível médio.

<sup>23</sup> Trata-se de Coeficiente de Rendimento Escolar.

ano de escolaridade, sem exigência de nota mínima em termos de coeficiente de rendimento escolar (Agibo; Chicote, 2015).

Em termos de conteúdo, o exame aplicado aos candidatos a formação de professores tem a finalidade de “testar as competências relevantes para o exercício da docência” (Moçambique, 2019b). Todavia, não é possível evidenciar claramente com base nas provas em que são realizadas o apuramento das competências descritas no edital de acesso à formação.

O edital dos exames de admissão as instituições de formação de professores para o ensino primário e educação de adultos, referentes ao ano letivo de 2019/20 pontua que as entrevistas, parte integrante do processo seletivo, têm como propósito fundamental “aferir a motivação do candidato, o seu interesse em trabalhar com crianças bem como testar conhecimentos sobre cultura geral e habilidades de leitura, escrita (caligrafia) e cálculo” podendo apenas admitir a esta fase “os candidatos que tiverem no exame escrito nota igual ou superior a 12 valores” (Moçambique, 2019b).

Contudo, é preciso referenciar que nem sempre foram usados estes critérios ao longo do tempo e nem todos podem se candidatar ao curso de formação de professores no modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica. Pois, é definido em edital que para o acesso as diferentes etapas do processo seletivo, é necessário que o candidato tenha “idade compreendida entre 17 e 27 anos de idade, a completar até o dia 31 de dezembro” do ano a ingressar (Moçambique, 2019b).

Os primeiros ingressos nos IFP ocorreram no ano de 2007. Antes deste período, os professores para o Ensino Primário (EP) eram formados nos dois grupos de instituições fundidas e deram lugar aos IFP's. No bojo da formação nos CFPP as últimas formações tinham uma duração de 3 anos, mas com um nível de ingresso bastante baixo que é a 7<sup>a</sup> Classe do Sistema Nacional de Educação (SNE). Os egressos destes cursos estavam habilitados a lecionar o Ensino Primário do 1<sup>o</sup> Grau (EP1) que compreende da 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> Classe. Nos IMAP decorria outro modelo de formação docente para o EP cujo processo formativo durava dois anos e o nível de ingresso no curso era a 10<sup>a</sup> Classe do SNE ou equivalente. Os professores formados nestes institutos estavam habilitados a lecionar o EP1 e o Ensino Primário do 2<sup>o</sup> Grau (EP2) compreendendo, desde modo, de 1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> Classe.

Pelas suas características, a formação profissional (no modelo de formação de professores de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica) é dada de ordem ao prescrito no respectivo plano curricular sob a forma de metodologias de ensino das diferentes disciplinas do Ensino Primário indicando, por seu turno, com que se observe o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas (Moçambique, 2006, p. 5). Ao que nos parece, a evidência de aprofundamento se mostra difícil de achar, sobretudo, em como se corporizar este aprofundamento pelo pouco tempo de formação (dez meses) olhando pelo rol de disciplinas presentes no plano curricular.

Segundo o Ministério da Educação, a introdução do plano curricular de formação de professores para o Ensino Primário no modelo de formação de professores do modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação,

[...] procura responder às exigências do novo Currículo do Ensino Primário, no que respeita à expansão da rede escolar e à elevação da qualidade da educação, fornecendo, em pouco tempo, professores com uma preparação profissional que os capacite a abraçar com sucesso a tarefa de educar o Homem moçambicano (Moçambique, 2006, p. 2).

Agibo (2017) destaca que apesar do mesmo resolver o problema do défice de professores e consequentemente das necessidades de ter professores com formação psicopedagógica dentro do sistema “a ‘modalidade’ em si peca pelo tempo de contato entre os formandos e a formação psicopedagógica presencial. Aliás, pelo fato de a formação continuada não ter muito espaço em Moçambique, fragiliza cada vez mais os 10 meses de formação” (Agibo, 2017, p. 87).

Num questionário aplicado por Agibo (2017) no âmbito do seu trabalho de conclusão de mestrado, a egressos do modelo de formação de 10<sup>a</sup>+1 ano, um deles chegou a afirmar que “o tempo não é suficiente para a formação psicopedagógica visto que os conteúdos são tratados de forma flexível” (Agibo, 2017, p. 87-88), consubstanciado pelo pouco tempo dedicado ao estágio o que pode encontrar sentido na proposta formativa patente no respectivo plano curricular de que o mesmo deve ser precedido de uma formação continuada.

Não podemos recusar que este modelo demarca um recuo em termos de tempo de formação de professores e nos convida a olhar para a adoção da estratégia que foi usada nos primeiros anos da independência em que o SNE se preocupou apenas pela necessidade de “responder às urgências quantitativas de alunos impostas pela mera vontade política de massificar o ensino, sem contudo, preocupar-se com a qualidade da formação do professor” (Macatane, 2013, p. 41).

Como ganhos, tal como retratado pelo então Ministério da Educação de Moçambique (MINED), este modelo permitiu com que anualmente pudessem ser graduados 9000 professores básicos (professores sem o nível médio) (Moçambique, 2020). Mesmo assim, persistem os desafios da qualidade de ensino o que justificou a implementação de outros modelos de formação docente (10<sup>a</sup>+3 e 12<sup>a</sup>+3 anos de formação em 2012 e 2019 respectivamente) e como não constitui o foco deste trabalho não faremos os aprofundamentos que se achariam necessários sobre os modelos mencionados anteriormente.

A que destacar que para além da necessidade de dar resposta ao crescimento esperado nas admissões, está relacionado, por outro lado, a introdução deste modelo, que o governo não conseguiria colocar nas escolas primárias, graduados dos IMAP's<sup>24</sup>, que atualmente tem um

---

<sup>24</sup> Professores formados em nível médio nos Institutos de Magistério Primário.

nível salarial equivalente a 10,7 vezes o PIB *per capita* (Moçambique, 2006) o que se acha bastante oneroso a olhar para a demonstração financeira apresentada pelo Ministério da Educação ao propor este plano curricular.

Tal como documentado no plano e referindo-se ao momento da aprovação do modelo, o Ministério da Educação reafirma que este “visa prover rapidamente as escolas do ensino básico com professores formados e com nível salarial compatível com as atuais condições econômicas do país” (Moçambique, 2006, p. 6).

Para além das orientações sobre como o plano irá ser concretizado, o plano curricular do curso de formação de professores no modelo 10<sup>a</sup>+1 ano preconiza que uma vez terminada a formação presencial (que, ocorre em 10 meses), os formandos terão um acréscimo formativo por meio da formação em exercício (Moçambique, 2006) ou continuada. Isso deriva do fato de que a formação é de um período bastante reduzido e pelas possibilidades que a formação continuada oferece de fechar as lacunas abertas na formação inicial e oferecer novos conhecimentos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (ISAQUE, 2019).

Pode-se compreender pelas propostas do Ministério da Educação, prescritos no plano curricular do curso de formação de professores no modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica, de que ela “deverá ser complementada por uma formação em exercício, quer através dos cursos de capacitação, quer através dos cursos à distância” (Moçambique, 2006, p. 4).

É, atento ao prescrito na citação acima que corporizamos este artigo com o propósito de analisar até que ponto a política formativa instituída no plano curricular de formação está sendo implementada junto dos que foram formados no período de 2007 – 2020 pelos Institutos de Formação de Professores e que tiveram as suas colocações nas diferentes escolas do Ensino Primário do Distrito Cahora Bassa em Tete, Moçambique.

### **A formação em exercício dos professores em Moçambique: da regulamentação aos dados da pesquisa**

Para a formação em exercício de professores é criado, por intermédio do Decreto n.º 58/2016 de 12 de outubro, o Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA) tutelada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). O surgimento desta instituição resulta da fusão de duas instituições outrora existentes que são o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) e o Departamento de Educação à Distância (DED).

Estas instituições estiveram subordinadas ao Ministério da Educação entre os anos 1996 e 2004. Constitui missão do IEDA, “proporcionar a formação à distância de professor em exercício e ao cidadão não coberto pelo sistema de ensino presencial, comprometendo-se com a equidade de gênero, justiça social, inclusão social, inovação tecnológica, gerando, sistematizando e difundindo o conhecimento” (Moçambique, 2020b).

O Curso de Formação de Professores em Exercício, com base nas indicações do IEDA, tem como propósito, por um lado o de “habilitar professores em exercício para atender às necessidades do Sistema Nacional de Educação” (Moçambique, 2011, p. 1) e por outro, “formar professores do Ensino Primário, com o nível médio (N3), em exercício, à distância, sem afastá-los das suas famílias” (Moçambique, 2020b). Outro objetivo do curso é “fazer a reposição de conhecimentos com vista a compensar, deste modo, as prováveis deficiências da formação inicial” (Oliveira, 2015, p. 42).

No mais, o Curso de Formação de Professores Primários em exercício são realizados via Educação à Distância e funcionam num local denominado Núcleo Pedagógico, junto de uma escola, ou num local adstrito a uma escola, ou num IFP, sob a responsabilidade de um Tutor (Moçambique, 2011; 2020b). É responsabilidade do tutor nesta modalidade de Ensino “orientar o aluno na sua aprendizagem, esclarecer as dúvidas pelo correio, corrigir e devolver os trabalhos, motivar os estudantes a não abandonarem os estudos através da interação presencial” (Oliveira, 2015, p. 26-27).

A frequência do curso é restrita há um grupo de professores dentro do SE. Neste sentido, podem aceder ao curso os formandos no modelo de formação de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica, assim como os professores de outros modelos de formação psicopedagógica implementados no país que não são de nível médio e, um dos quais é o grupo da qual analisamos os respectivos dados no presente artigo.

O mote é analisar a efetividade da política de formação continuada específica para grupo de professores formados no modelo 10<sup>a</sup>+1 ano e que saíram dos IFP’s e com colocação no distrito de Cahora Bassa na Província de Tete-Moçambique cobertos pelos ditames das regras impostas pelo IEDA num curso cuja saída profissional é de Professores Primários de Nível N3 (corresponde ao nível médio).

O curso, em geral, demora cerca de dois anos para ser concluído e conta com um total de 65 módulos que devem ser vencidos pelos cursistas. Desta forma, podem se candidatar ao curso todos os docentes de N4 (professores com um nível inferior ao médio o que inclui os formados no modelo 10<sup>a</sup>+1 e outros que foram implementados no país logo após a independência) bem como docentes com 10<sup>a</sup> classe ou equivalente sem formação psicopedagógica (Moçambique, 2011; 2020b).

Constituem outras condições para o acesso ao curso ser docente em exercício; ter habilitações literárias de 10<sup>a</sup> Classe ou equivalente; apresentação da autorização dos S.D.E.J.T.<sup>25</sup> (bolsa de estudo) e possuir um dispositivo de comunicação, de preferência móvel: smartphone, tablet, computador, etc. (Moçambique, 2020b). Contudo, o que se constata é que

---

<sup>25</sup> Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia que é o órgão ao nível dos distritos responsável pela área de educação.

o conteúdo das disciplinas é oferecido por meio de módulos autoinstrucionais autônomos, tal como prescrito no regulamento do curso na maioria dos núcleos pedagógicos do país.

Oliveira (2015) entende ser fundamental às experiências de formação de professores a distância pelo fato de conhecimentos de formação desenvolvidas tanto em Moçambique quanto em outras partes do mundo terem demonstrado a importância que esta pode dar ao contribuir para a minimização do “problema da falta de capacitação e de formação dos professores em exercício para a atualização dos conhecimentos assim como para a ascensão a outros níveis acadêmicos” (Oliveira, 2015, p. 30) e não só, mas também na melhoria das condições salariais do professor, o que pode funcionar como um elemento fundamental para a sua motivação.

Os professores formados no modelo  $10^a+1$ , por exemplo, tem uma massa salarial reduzida quando comparado com os que volvidos dois anos de formação na modalidade EaD, pois estes passam a ter o nível médio, o que lhes confere melhoria salarial e o certificado lhes possibilita concorrer aos cursos universitários.

Tal como destacamos, a formação continuada ou em exercício em Moçambique é realizada a distância por meio de um sistema de Núcleos Pedagógicos que constituem uma rede de polos subordinados a um IFP. É este instituto que tem, no final, a responsabilidade pela certificação de todos os que concluem suas formações. Ainda que se exija como um dos requisitos para o acesso à formação a distância de professores que o potencial formando tenha um dispositivo que lhe facilite o acesso à internet, na sua maioria estes núcleos trabalham com material impresso, que pode ser assumido como de capital importância, pois “permitem a flexibilidade e a autonomia no horário do estudo, onde é respeitado o ritmo de aprendizagem individual, apresentando a possibilidade de consulta, estudo e revisão” (Oliveira, 2015, p. 33).

Feita as necessárias caracterizações das condições de acesso da formação em exercício por meio da educação à distância, nos parágrafos seguintes fazemos uma breve descrição dos dados consoante a tendência do distrito, tal como nos propusemos e indicamos logo de início neste trabalho.

O plano curricular de formação de professores define competências do egresso do curso formador de professores. No âmbito das competências pessoais e sociais são definidas na alínea h) de que este professor após passar pelo processo formativo deverá ser “autodidata, dinâmico, criativo e participe na formação contínua” (Moçambique, 2006, p. 13). É neste sentido, que reforçamos a nossa pretensão de perceber até que ponto é que ocorreu a efetividade do plasmado nesta alínea no universo dos professores formados pelos Institutos de Formação de Professores (IFP's) que tiveram colocação no distrito de Cahora Bassa em Tete-Moçambique.

Tabela n.º 1: Professores colocados no distrito de Cahora Bassa que beneficiaram de formação em exercício (2008-2020)

Ano	Total de professores primários colocados no distrito	Professores com colocação no distrito no modelo 10 <sup>a</sup> +1		Professores do modelo 10 <sup>a</sup> +1 que beneficiaram de formação em exercício			
				Curso de capacitação		Ensino à Distância	
		n	%	n	%	n	%
2008	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-	-
2012	36	26	72,2	-	-	-	-
2013	83	77	92,8	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	40	-
2015	34	30	88,2	-	-	36	120
2016	26	13	50,0	-	-	45	346
2017	47	34	72,3	-	-	40	118
2018	35	15	42,9	-	-	30	200
2019	30	16	53,3	-	-	38	238
2020	45	21	46,7	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2021) com base nos dados fornecidos pelo SDEJT de Cahora Bassa

Com base nos dados da tabela n.º 1, pode-se perceber que a colocação de professores no modelo 10<sup>a</sup>+1 ano nem sempre foi uniforme ao longo dos anos, o que pode ser derivado das metas que são alocadas a cada província e, consequentemente, cada distrito. Outro aspecto que pode ter impactado a contratação de novos professores pode ser decorrente das limitações financeiras que se têm registado no país, que se agudizou com a descoberta das dívidas não declaradas, o que impactou de alguma forma na contratação de novos professores um pouco por todo o país e o distrito de Cahora Bassa pode ter sido afetado por isso (Moçambique, 2020; Bene, 2021).

Era nossa pretensão que a análise de dados pudesse abarcar o período que vai de 2009 a 2020, entendendo que a formação em exercício só pode ser providenciada ao professor que já esteja dentro do sistema (não no seu primeiro ano de trabalho) em Moçambique.

Há indicações de que só após dois anos de exercício profissional na administração pública é que o trabalhador, neste caso o professor, pode aceder a formação continuada em exercício no modelo proposto para os egressos dos cursos do modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação.

É importante destacar que a solicitação de dados feita para o SDEJT/CB não obteve a resposta desejada relativamente a todos os dados solicitados tal como pode ser visualizado na tabela n.º 1 deste texto. Nem todos os dados conseguimos ter acesso, o que de alguma forma interferiu nas nossas análises finais. A razão, eventualmente, esteja relacionada a inexistência de uma base de dados robusta e fiável ao nível dos serviços onde os dados foram solicitados.

Analisando os dados relativos ao total de professores que tiveram colocação em cada um dos anos, podemos perceber que de 2012 a 2021 a maioria dos professores (na maior parte dos anos analisados) do Ensino Primário colocados no distrito foram os formados no modelo

10<sup>a</sup>+1 ano de formação, o que revela a importância deste modelo na formação docente no país. Estes dados encontram sentido, pois este modelo, que teve os seus primeiros formados em 2007, teve características de formação em massa, apesar de ter coexistido ao longo de todo o seu período de vigência com outros modelos de formação de professores para o Ensino Primário.

Em pesquisa desenvolvida por Bene (2021) é possível perceber quando este analisa a presença de professores sem formação psicopedagógica no setor de educação que entre 2008 e 2020, por exemplo, o país registou a diminuição de professores sem formação psicopedagógica, o que demonstra a relevância deste modelo na resolução deste problema. Mesmo assim, abriu outro, relacionado a qualificação docente, pois esta formação está mais próxima de uma capacitação que de formação propriamente dita ao aligeirar e desqualificar a formação docente (BENE, 2021) pois, “a qualificação dos professores tem grande influência na qualidade dos graduados” (UNESCO, 2019, p. 161) que é o produto destes.

Relativamente ao benefício da formação em exercício, podemos perceber pelos dados da tabela n.º 1 de que apesar de prescrito no seu plano curricular, não ocorreu nenhuma capacitação ao longo do período em análise. Por outro lado, podemos verificar pelos mesmos dados, no intervalo entre 2015 e 2019 que houve cumprimento das proposições do plano curricular para os egressos do curso de formação de professores no modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica quanto a possibilidades de os professores participarem da formação em exercício na modalidade a distância cujas cifras ultrapassam os 100%. Este dado é plenamente compreensível em virtude do fato de que, eventualmente, tenham sido colocados neste grupo os professores formados em outros modelos de formação docente, uma vez que Moçambique, desde a sua independência, já experimentou uma série de modelos formativos.

Este fato é salutar, não só pelas possibilidades que esta formação pode dar, mas porque, uma vez formados neste modelo, estes professores melhoram a sua condição salarial o que pode imperar como um importante elemento motivador, não só para a frequência do curso, mas pelas equiparações que a certificação neste modelo dá (pode seguir pelo curso universitário, pois a formação equivale ao Ensino Técnico Profissional de nível médio).

Em suma, com base nos dados que nos foi fornecido pelo Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de (SDEJT) ao nível do distrito de Cahora Bassa na província de Tete em Moçambique, todos os professores que tiveram afetação no distrito se beneficiaram da formação, tal como podem ser visualizados pelos dados da tabela n.º 1. Até ao presente momento era suposto que todos se beneficiassem da formação continuada ou em exercício (por meio de cursos de capacitação, que é o que não ocorreu ao longo do período analisado). A única que ocorreu foi o do Ensino à Distância que habilita os professores para nível médio de formação, o que consequentemente melhoraria as suas condições salariais e não só, mas também da abstrata qualidade de ensino.

## **Considerações finais**

Nestas notas finais apontamos que nenhuma pesquisa no contexto moçambicano foi realizada tendo em vista analisar a efetividade da política formativa assente no currículo de formação de professores do modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica e a garantia da formação continuada preconizada no respectivo plano curricular.

Os achados da pesquisa nos permitem perceber que parte das posições contidas no plano curricular estão sendo alcançadas, ou seja, os professores, na generalidade, se beneficiaram ao menos do Ensino à Distância. O mesmo não se pode dizer relativamente aos cursos de capacitação, pois os dados fornecidos não permitem determinar se de fato, ao longo do período entre 2008 e 2020, ocorreram capacitações para o grupo de professores em análise.

Os dados da pesquisa não são suficientes para inferir se a formação em exercício analisada contribui efetivamente na qualidade de ensino. Para essa lacuna, uma pesquisa mais detalhada pode ser realizada. Com base nos dados da pesquisa não é evidente se de facto a formação em exercício destes professores em particular está contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino, o que demanda uma nova pesquisa para perceber até que ponto a formação a distância está dando esta contribuição. Sentimos a necessidade de estudos posteriores no qual se faça um mapeamento dos sujeitos formados no modelo 10<sup>a</sup>+1 no sentido de explorar até que ponto a formação em exercício (continuada ou por meio de capacitações) está dando sua contribuição no fechamento das lacunas que podem ter sido abertas pela formação inicial que é um dos objetivos fundamentais desta formação.

Dada a impossibilidade de obter todos os dados solicitados (o que pode estar relacionado a inexistência de uma base de dados) e da importância destes no processo de tomada de decisão entendemos ser importante uma base de dados em planilha Excel ou outra sobre os docentes que existem no distrito, seu tipo de formação bem como outros dados relevantes, pois isso facilitaria o acompanhamento de todos os docentes com relativa facilidade.

Sugerimos outro estudo no sentido de ouvir a voz do sujeito sobre a formação e sua importância na qualificação da educação, pois com este estudo não é evidente se de facto a formação em exercício que estão tendo melhora a qualidade de ensino, o que demandaria uma nova pesquisa.

## **Referências**

AGIBO, J. M. **Formação de professores para o ensino básico em Moçambique:** análise do modelo de formação 10<sup>a</sup> + 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017.

- 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. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8347>. Acesso em: 26 mai. 2021.
- BENE, L. E.; GARCIA, F. M. Educação básica em Moçambique. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 60, 18 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60ID24640>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24640>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BONDE, R. A. **Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique.** 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente. Porto, Porto Editora, 1997.**
- COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. de F. B. da. **Projeto de pesquisa:** entenda e faça. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GARCÍA, C. M. A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ISIQUE, N. A. **Formação contínua de professores de português como estratégia de implementação do plano curricular do ensino básico:** estudo de caso no distrito da Matola. 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2019.
- MACATANE, I. S. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- MANOEL, M.; CABRAL, I. Professor um eterno aprendiz: a escola como um espaço de desenvolvimento profissional. **Revista Electrónica de Investigación e Desenvolvimento**, Beira, Vol. 1, nº. 9, p. 109-121, Ano 2018. Disponível em:

- <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/viewFile/250/246>. Acesso em: 02 de dez. 2020.
- MATAVELE, H. J. **Formação e Profissionalidade**: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique. 511f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, 2016.
- MATAVELE, H. J.; ROLDÃO, M. do C.; COSTA, N. Percurso histórico-social da constituição da docência em profissão no ensino não superior moçambicano: avanços, recuos, contradições e desafios. **RevistAleph**, n. 31, 20 dez. 2018.
- MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, Mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 de fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>.
- MOÇAMBIQUE. PROVÍNCIA DE TETE. SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO JUVENTUDE E TECNOLOGIA DE CAHORA-BASSA. N. **REF<sup>a</sup> 469/024/0902/SDEJTCB/RRH**: Envio de dados para a composição de pesquisa. SDEJTCB: Chitima, 2021.
- 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. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ABERTA E À DISTÂNCIA. **Formação de Professores**. 2020b. Disponível em: <http://ead.mined.gov.mz/site/index.php/portfolio/formacao-professores/>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS. **Decreto n.º 79/2019 de 19 de setembro**. Aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 19 set. 2019a.
- MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. INSTITUTO NACIONAL DE EXAMES, CERTIFICAÇÃO E EQUIVALÊNCIAS. **Edital**: exames de admissão às Instituições de Formação de Professores para o ensino primário (IFP e EPF) – ano lectivo de 2020. MINEDH: Maputo, 2019b.
- MOÇAMBIQUE. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Quadro 3. população por idade, segundo área de residência, distrito e sexo. Província de Tete, 2017**. Disponível em: < <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/tete/quadro-3-populacao-por-idade-segundo-area-de-residencia-distrito-e-sexo-provincia-de-tete-2017.xlsx/view>>. Acesso em: 18 de nov. 2021.

- MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL. Perfil do **distrito de Cahora Bassa - Província de Tete**. Direcção Nacional de Administração Local: Maputo, 2014.
- MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ABERTA E À DISTÂNCIA E CULTURA (IEDA). **Curso médio de formação de professores primários em exercício e à distância**: regulamento do curso. IEDA: Maputo, 2011.
- MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano curricular de formação de professores para o Ensino Primário**. INDE/MEC: Maputo, 2006.
- OLIVEIRA, E. M. P. H. de. **Formação de professores primários em exercício a distância**: o caso dos núcleos pedagógicos das Escolas Primária Avenida das Forças Populares de Libertação de Moçambique e Secundária Avenida Eduardo Mondlane. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Adultos) – Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2015.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). **Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique**. UNESCO: Maputo, 2019.

### ***Agradecimentos***

---

Agradecemos ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia do Distrito de Cahora Bassa pelo fornecimento de dados para a composição da presente pesquisa.

### ***Biografia Resumida***

---

**Leonel Elias Bene:** Professor (Assistente Universitário) da Universidade Púnguè - Extensão de Tete (Moçambique). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional (2021), possui graduação em Psicologia Escolar pela Universidade Pedagógica de Moçambique (2011).

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7532626401305433>

**Contato:** leonel.bene@gmail.com

**Bonifácio Pedro Oliveira Chire:** Diretor adjunto do Instituto Médio de Formação de Professores e Docente de Instituto de

Formação de Professores Primários e Educadores de Adultos – Chitima- Tete (Moçambique). Mestre em Educação/Psicologia Educacional (2023) pela Universidade Licungo (Moçambique), graduado em Ensino de Desenho pela Escola Superior Técnica da Universidade Pedagógica-Moçambique (2012).

**Contato:** bonichire@gmail.com