

## A realidade das políticas de formação continuada de professores (as) da educação básica no Brasil e em Moçambique

### The Reality of Continuing Education Policies for Basic Education Teachers in Brazil and Mozambique

Niate Sulemane Adamo<sup>1</sup>  
Maria Celia Borges<sup>2</sup>

203

**Resumo:** Discutir as políticas de formação continuada de professores (as) da Educação Básica no Brasil e em Moçambique é desafiador. O objetivo deste artigo é analisar como se organizam as políticas de formação continuada dos professores/as no Brasil e em Moçambique, explicitando o seu marco legal, seus avanços, retrocessos, contradições e desafios. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica, bem como a análise documental na busca de entender as políticas de formação continuada em ambos os países. Depreendemos que os dois países foram colônias de Portugal por séculos e possuem uma desigualdade social muito grande. O problema ainda é maior em Moçambique. A formação continuada no Brasil já experimentou muitos programas e ações financiadas pelo governo federal. De outro modo, em Moçambique, a formação inicial de professores é muito frágil, pois acontece comumente em nível de Educação Básica e média e a formação continuada existe de forma precária e privada, custeada pelo próprio professor, que já é bastante desvalorizado. Ambos os países precisam aperfeiçoar as políticas e práticas de formação continuada, com políticas de Estado que sejam contínuas, sólidas, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos professores, aliadas a melhores condições de trabalho e à valorização docente.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Brasil. Moçambique. Educação Básica.

**Abstract:** Discussing continuing teacher training policies for Basic Education teachers in Brazil and in Mozambique is a challenge. This article aims to analyse how teacher training policies are organized in Brazil and Mozambique and to discuss their legal framework, progress, setbacks, contradictions and challenges. The methodology used was a bibliographic

<sup>1</sup> Mestranda do PPGPSI, Instituto de Psicologia - Universidade Federal de Uberlândia, Campus Umuarama. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil CEP: 38405-318. Docente da Universidade Save - Moçambique - E-mail: niate.adamo@ufu.br

<sup>2</sup> Doutora pela PUCSP no Programa de Educação/Currículo. Pós-doutorado em Educação pela FEUSP e Universidade do Minho (Portugal), Professora Titular da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU, na graduação e pós-graduação. E-mail: mariacelia@ufu.br e marcelbor@gmail.com

Recebido em 05/01/2025

Aprovado em: 12/02/2025

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



search for the theoretical basis and a document analysis in the search for an understanding of teacher training policies in both countries. We know that both of them were colonies of Portugal for centuries and have a very high social inequality. In Mozambique the problem is even greater. Continuing teacher training in Brazil has already seen many programs and measures funded by the federal government. On the other hand, in Mozambique the initial teacher training is very fragile as it usually takes place at primary and secondary school levels. Continuing training exists in a precarious and private way, at the expenses of each teacher who is already quite undervalued. Both countries need to improve continuing education policies and practices through continuous and solid State policies that meet the interests and needs of teachers, combined with better working conditions and teachers being better valued.

**Keywords:** Continuing Training. Brazil. Mozambique. Basic Education.

## 1. Introdução:

Falar da formação continuada de professores(as) em dois países com culturas, estruturas educacionais e povos distintos é um desafio. Para contextualizar, entendemos que o paradigma neoliberal incide globalmente na economia, na cultura e, portanto, na vida das pessoas, influenciando os seus valores e costumes e certamente repercute na estrutura educacional de cada país.

Na visão de Freitas (2018) o Neoliberalismo desencadeou mudanças na sociedade e nas políticas públicas ao compelir o livre mercado a uma ênfase mercantil e concorrencial, ao transformar os direitos em serviços, os indivíduos em vendedores de si mesmos, os empreendedores de si, com alterações nas relações trabalhistas e queda da proteção social. Ao atingir o campo educacional, incutiu também a ideia de sociedade baseada em um “livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31). Nessa perspectiva a Educação é um serviço, a escola uma empresa, dando início aos processos de privatização dos serviços concernentes à educação pública. Nesse prisma, entendemos que o Neoliberalismo influencia a Educação e, dentro desta, a formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica.

O objetivo deste artigo é analisar como se organizam as políticas de formação continuada dos professores/as no Brasil e em Moçambique, explicitando o seu marco legal, seus avanços, retrocessos, contradições e desafios.

A metodologia utilizada na investigação baseia-se na pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico cujos principais autores são: Fichter Filho, 2021; Libâneo, 2018; Freitas 2018, 2020; Agibo (2017); Donaciano (2006); e Niquice (2002), entre outros.

Ademais, buscamos levantar as principais legislações pertinentes ao objeto de estudo investigado por meio de análise documental das políticas de formação continuada docente, com

destaque nos últimos 10 anos. No Brasil as principais determinações legais pertinentes são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/1996), como a Lei maior; a Lei 13.005/2014 – PNE; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, de 2015, (DCNs de 2015); as DCNs de 2019; a BNC-Formação de 2020; e as DCNs de 2024.

Quanto à legislação concernente à formação de professores, em Moçambique, temos que os pressupostos do currículo da formação de professores estão refletidos na Lei nº 4/83, de 23 de março; na Lei do Sistema Nacional de Educação, revista em 1992 (Lei 6/92, de 6 maio); e na Lei 18/2018, de 28 de dezembro, que reconhecem, igualmente, a necessidade de prover uma educação de qualidade, através da alocação de recursos financeiros e humanos para a eficiência e eficácia do Sistema. Temos também a “Política do Professor e Estratégia de Implementação (2023 – 2032)” do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

## 2. As políticas de formação continuada no Brasil e em Moçambique

Esta seção objetiva apresentar um panorama geral da atualidade sobre as políticas e organização da formação continuada de professores no Brasil e em Moçambique. Sabemos que são realidades diferentes e, por isso, elas são apresentadas em dois tópicos distintos. Começamos pelo Brasil.

No Brasil a formação de professores é um campo de disputa política que apresenta instabilidade em suas diretrizes. Destacamos que o Art. 62 da atual LDB nº 9394 (BRASIL, 1996) define que a formação inicial de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura plena. Entretanto, admite-se, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). Portanto, cremos que a luta pela formação do professor em nível superior ainda deve estar pautada nas políticas públicas. Ademais, a formação inicial de professores da Educação Básica brasileira acontece comumente nas Instituições privadas e pela EaD, o que impossibilita uma formação robusta com ensino, pesquisa e extensão<sup>3</sup>.

Destacamos que em sua história o Brasil e Moçambique têm em comum terem sido colônias de Portugal. O primeiro foi colônia por mais de duzentos e oitenta anos e o segundo

<sup>3</sup> O último censo (2022) demonstra que 88% das Instituições de Educação Superior são privadas. O Censo da Educação Superior 2022 mostra que 88% das instituições de ensino são privadas e contabilizam 78% do total de matrículas. Destaca-se o aumento da educação a distância, maior na década de 2010 e no setor privado.

em torno de quatrocentos anos. Atualmente o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil é 0,761 (89°), enquanto o de Moçambique é 0,461% (183°)<sup>4</sup>. O Brasil está numa posição melhor; todavia, ambos sofrem com uma desigualdade social muito grande e com problemas relacionados à qualidade educacional e à formação de professores.

A seguir, nos dedicaremos à formação continuada de professores.

## 2.1 A formação continuada de professores (as) no Brasil

206

A formação docente é complexa por não se tratar apenas de garantir os conhecimentos científicos. Existe também o imprevisto da ação, que é uma ampliação da prática profissional do magistério que começa na formação inicial. Nessa perspectiva, o saber docente exige, além do saber teórico ou do conhecimento, o saber experiencial e o saber pedagógico (Pimenta, 2005).

Foi pela LDB 9394/1996 que a formação continuada dos professores passou a ser enxergada pelo discurso oficial, sendo vista como um processo necessário para a atualização dos conhecimentos devido à celeridade da renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico na atualidade. (Melo, Santos, 2020). Na LDB é garantido ao profissional da educação “o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado” (Brasil, 1996, Art. 67) e, ainda, a oferta de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância.” (Brasil, 1996, Art.87)

No Art. 16 da LDB o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de coordenar e articular a formação com a “proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica”. (Brasil, 1996, Art. 16). Ressaltamos que o Artigo 67 da LDB/1996 explicita a formação continuada como um meio de promover a valorização do profissional do magistério, o que é muito positivo.

Após a LDB (1996) muitos programas e projetos de capacitação docente foram desenvolvidos no Brasil ao longo dos diferentes governos. Os cursos que foram/são oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) para os docentes das escolas públicas, na Educação Básica, são gratuitos. São vários os programas e políticas que vieram após a

<sup>4</sup> Ver mais dados em: Revista Exame. Os países mais e menos desenvolvidos do mundo em 2023, segundo a ONU. Disponível em: <https://exame.com/mundo/os-paises-mais-e-menos-desenvolvidos-do-mundo-em-2023-segundo-a-onu/>

LDB/1996<sup>5</sup> e tais projetos trouxeram contribuições em níveis diferentes. Para compreendê-los melhor seria necessário realizar vários estudos, o que não é o escopo da presente proposta.

Todavia, podemos constatar que muitos bons projetos não tiveram continuidade nas mudanças de governo, uma vez que se constituíram como projetos de governo e não projetos de Estado, o que teria dado a eles a garantia de avaliação dos resultados e de continuidade.

Num recorte mais próximo, delimitando os últimos dez anos, passamos a destacar algumas políticas e ações concernentes à formação continuada para os profissionais da docência na Educação Básica.

Por conseguinte, apresentamos as políticas atuais da formação continuada para os professores da Educação Básica, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o PNE de 2014.

Em 2014 foi aprovada a Lei nº 13.005/2014-2024, o Plano Nacional de Educação, ainda em vigor, uma vez que foi estendido por mais um ano. Relacionada à formação continuada, a meta 14 do referido plano propõe elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto-sensu*; a meta 16 almeja formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE (2024) e ainda garante a formação continuada a todos os professores da Educação Básica, em sua área de atuação, considerando as demandas e contextualizações. (Brasil, 2014). Ao consultarmos o monitoramento do PNE, verificamos que as metas 14, 15 e 16, até então não tinham sido plenamente alcançadas e, por isso, é preciso continuar com os investimentos e projetos nesse sentido. Neste momento trabalha-se na construção do novo PNE que deve ser promulgado no ano de 2025.

No ano de 2015 foi publicada a Resolução CNE/CP, nº 2, de 2015, que regulamentou as DCNs para a *formação inicial* em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a *formação continuada*, definindo os diferentes modelos de formação docente.

---

<sup>5</sup> o Programa de Formação dos Professores alfabetizadores (PROFA, 2000); as Diretrizes curriculares para os cursos de formação docente da Educação Básica (CNE/CP nº 1, 2002); a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE, 2003); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP n. 1, 2006); a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2007), formação a distância; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid, 2007), ainda vigente; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, 2009); Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e a distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR, 2009), revogado com a instituição do decreto 8.752,2016 que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade certa (PNAIC, 2013).

A construção dessa diretriz contou com a participação das diversas associações, sendo considerada bem democrática e colocaram a formação inicial e continuada em parceria, valorizadas numa mesma política, mediante a proposição de um currículo com ampla valorização da teoria e a prática, em todo o processo formativo. Além disso, propunha uma formação ética, humana, crítica e emancipadora. No que diz respeito à formação continuada, o destaque das DCNs de 2015 foi a proposição de atividades formativas diversas, contando com as atividades e cursos de atualização, aperfeiçoamento, extensão, especialização e Mestrado e Doutorado.

Nesse sentido, Dourado (2016) chamou a atenção para a importância dessas DCNs para a organização de políticas mais orgânicas e articuladas para que pudessem contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, ao definir a Base Nacional Comum, com a participação das associações do campo educacional<sup>6</sup>, contemplando a valorização dos profissionais da educação de modo articulado, como política que envolve a formação inicial e a continuada e que ainda traz a carreira e as condições de trabalho destacadas.

Todavia, o prazo para a implementação das DCNs foi estendido por duas vezes e antes de sua implementação, e avaliação de seus resultados, foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum. Esta diretriz vincula a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>7</sup>, promulgada em 2017, e foi/é muito criticada por educadores/formadores e pelas associações educacionais que pesquisam e estudam sobre currículos e formação de professores.

As principais críticas com relação a essa Resolução nº 2, de 2019, resumem-se: na orientação da separação da formação inicial e continuada; no direcionamento para uma formação instrumental e técnica em detrimento da união da formação teórica e prática (práxis); e na abstenção da formação articulada com a valorização docente, com destaque aos planos de carreira. (Dourado, 2016; Libâneo, 2018; Freitas, 2018; entre outros).

<sup>6</sup> Dentre as associações educacionais que organizam eventos e debates como espaços privilegiados de discussões políticas e acadêmicas e, assim, batalham por uma educação de maior qualidade, citamos: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe); Associação Nacional de Educação (Ande); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae); Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade (Cedes), dentre outras.

<sup>7</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos das escolas brasileiras devem desenvolver: da Educação Infantil ao Ensino Médio, independentemente de onde moram ou estudam. Foi promulgada no Governo Temer (2017) e é muito questionada pelas associações e educadores por sua orientação para uma educação instrumental e tecnicista. A Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 instituiu e trouxe orientações em relação à implementação da BNCC para essas etapas da Educação Básica.

Foi delimitado o prazo de dois anos para a atualização dos currículos de formação de professores orientados por essa Resolução de 2019. Entretanto, devido a inúmeras críticas ao documento, e à militância das associações e dos educadores das Universidades Públicas, a Resolução foi suspensa e substituída pela Resolução nº 4 de 2024.

Antes disso merece atenção a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Esta resolução também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), veio separada da formação inicial e dentro de uma visão pragmática e tecnicista. Na perspectiva das associações educacionais aqui citadas ela está aliada à vertente neoliberal. Como vemos, nesta Resolução a formação inicial ficou desvinculada da formação continuada, o que continuou sendo muito criticado pelas associações de educação. Além disso, a formação continuada passou a ser orientada dentro de um praticismo tecnicista, em detrimento da formação densa, rica em teoria e prática, com uma proposta de formação aligeirada, centrada no “ensinar a fazer” e esvaziada de conteúdo, tornando o professor um técnico que sabe seguir instruções, no lugar de saber planejar, escolher, decidir e operar sobre suas escolhas.

A Resolução nº 04, de 2024, revogou as Resoluções anteriores (2, de 2015; 2, de 2019; e 1 de 2020), constituindo-se como confusa e deixando um limbo na formação continuada. A equipe que reelaborou tal Resolução tirou do texto termos comprometedores como “tecnicista”, “competências”, e acrescentou termos vistos como inovadores e, dentre estes, “interdisciplinaridade”. Entretanto, tais expressões aparecem de forma descontextualizada e sem sentido, tornando-se um verbalismo vazio. Dessa forma, a Resolução continua apresentando muitas limitações e críticas.

No contexto atual a formação continuada de professores no Brasil é um campo de disputa, encharcado de idas e vindas, com políticas públicas diversas, mas incertas, apresentando avanços e recuos. Pode-se dizer que os governos têm investido em políticas e projetos de formação continuada. Entretanto, a descontinuidade dos programas, políticas conservadoras e retrógradas também marcam o atual momento histórico.

Atualmente o MEC oferece vários cursos de formação continuada e a maioria deles pela EaD. As Secretarias de Educação Municipais e Estaduais também oferecem vários cursos de formação continuada, sem custos para os profissionais da educação. Todavia, nem sempre esses cursos têm continuidade ou vão ao encontro das necessidades formativas dos professores de

modo que possam incidir na sua prática e no seu desenvolvimento profissional. (Dias, Ferreira, 2018)

## 2.2 As políticas de formação continuada de professores (as) em Moçambique

### 2.2.1 Moçambique

Moçambique é um país da África Oriental, ex-colônia de Portugal, que alcançou a sua independência em 1975 e que, por conseguinte, viu a proclamação da primeira Constituição da República no mesmo ano. Neste sentido, a educação foi estabelecida como um direito fundamental, um dever do Estado e uma obrigação de todos os cidadãos (Adany & Oliveira-Mendes, 2024), contrastando com o regime anterior que discriminava os povos nativos, oferecendo Educação apenas a um grupo restrito de indivíduos.

Após a conquista da independência nacional, o MINEDH colocou a formação de professores como um desafio para a educação dos moçambicanos. Com a aprovação da Lei 4/83, de 23 de março, que criou o Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, mais tarde revista pela Lei 6/92 de 06 de maio, o MINEDH não só criou Planos Curriculares para a sustentabilidade do sistema, mas também concebeu Instituições de Formação de Professores para garantir a formação de qualidade para todos os níveis e subsistemas de ensino. (Moçambique, 2017)

Atualmente a Lei 18/2018, do SNE, encontra-se em vigor e, no seu artigo quinto, defende, nas alíneas c) d) e g) o seguinte:

- c) assegurar a todo cidadão o acesso à educação e à formação Profissional;
- d) garantir elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem; e
- g) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética e moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade.

O Sistema Nacional de Educação moçambicano (SNE) está dividido em 7 subsistemas: a) Subsistema de Educação Pré-Escolar; b) Subsistema de Educação Geral; c) Subsistema de Educação de Adultos; d) Subsistema de Educação Profissional; e) Subsistema de Educação e Formação de Professores; f) Subsistema de Ensino Superior (MOÇAMBIQUE, 2018).

A formação de professores, foco de nosso estudo, está inserida no subsistema de Educação Profissional e envolve três categorias: formação de professores para o ensino básico;

formação de professores para o ensino secundário; e formação de professores para o Ensino Superior (Mechisso, 2019).

### 2.2.2 A formação inicial de professores em Moçambique

Para entender melhor a problemática da formação continuada em Moçambique, necessitamos falar um pouco da formação inicial. A formação de professores em Moçambique é tutelada pelo MINEDH. Destarte, tem enfrentado desafios de várias ordens ao longo da sua história educacional, desde a qualidade de ensino e evasão escolar até o baixo aproveitamento pedagógico e o baixo investimento do governo. (Adany & Oliveira-Mendes 2024, Donaciano 2006, Mechisso 2017, Niquice 2002).

Até os dias de hoje a Educação ainda é considerada como a chave para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Em Moçambique tiveram espaço vários modelos de formação de professores, de acordo com a vontade política do momento e o tipo de cooperação internacional adotado pelo país para a formação do corpo docente. (Funes, 2012 p. 30)

Desde a independência em 1975 a formação de professores já passou por três momentos marcantes, nomeadamente: “o da transição (1975-1976); o da consolidação na Formação de Professores para o SNE (1977- 1991); e o da reforma do SNE e de reconstituição da rede escolar (1992 à presente data)” (MINEDH 2023, p. 11).

Podemos destacar que a fase mais marcante da formação de professores decorreu após a independência de Moçambique, quando se notou uma necessidade urgente de formar o "homem novo", capaz de contribuir para o desenvolvimento do país (Niquice, 2002; Funes 2012, Agibo 2017).

A seguir descreveremos, de forma resumida, o que aconteceu nesses três períodos.

Conforme relatado pelo MINEDH (2019), o processo de formação de professores do ensino básico tem passado por diversas mudanças nas últimas décadas que abarcam a duração da formação, a qualidade da formação oferecida, bem como as mudanças curriculares frequentes que se traduzem na produção de professores que não se encontram capacitados para o que devem lecionar. Tais transformações impactaram a capacidade do setor educacional de desenvolver um conhecimento consolidado sobre o que funciona no ensino e na formação docente, bem como de estruturar carreiras profissionais que incentivem a permanência e o desenvolvimento dos docentes na esfera pública.

A formação de professores em Moçambique passou por um período de transição após a independência, entre 1975 e 1976, também designado período de “transição” (Moçambique, 2017), causado pela saída massiva de professores portugueses do país, bem como pela nacionalização do ensino e conseqüente massificação do acesso, conforme atestam Castiano & Ngoenha (2005), citados por (Adany & Oliveira-Mendes 2024). O país vivenciou um momento de crise caracterizado pela falta de professores. Nesse contexto, o governo buscou alocar professores, ainda que sem a devida formação, como forma de ampliar o acesso para crianças, adultos e a população analfabeta, declarando a educação como um direito e dever de todos os cidadãos, com igualdade de oportunidades (Adany & Oliveira-Mendes, 2024). Com a nacionalização do ensino e o aumento da demanda por educação, foi necessário criar um Sistema Nacional de Educação que incluísse o Subsistema de Formação de Professores para atender às novas exigências.

Essa necessidade, segundo (Castiano & Ngoenha, 2005), foi mais premente após a independência, neste período denominado “Transição”, pois o país não dispunha de um sistema que se dedicasse exclusivamente à formação de professores, atentando ao fato de que tal função seria indispensável ao processo de ensino e aprendizagem.

De 1977 a 1991, também designado “Período da Consolidação” na Formação de Professores para o SNE (MINEDH, 2023 p 12), o país assistiu a implementação de três modelos de formação de professores, nomeadamente: 6<sup>a</sup>+ 6 meses, que vigorou de 1977 a 1982; 6<sup>a</sup>+1 ano, de 1982 a 1983; e, por fim, 6<sup>a</sup>+3 anos, que ocorreu de 1983 a 1991 (Adany & Oliveira-Mendes, 2024). Importa salientar que a formação oferecida era de nível básico e acontecia em Escolas de Formação de Professores Primários.

De 1992 até os dias de hoje assiste-se a uma fase denominada pelo MINEDH de fase da Reforma do SNE e de Reconstituição da rede escolar. Neste período o país viu implementados cerca de nove modelos de formação de professores, sendo dois deles de nível básico, de 1991 a 2007, com duração variada entre um a três anos. O ingresso era feito com a 7<sup>a</sup> classe apenas e a formação era oferecida em Centros de Formação de Professores Primários (CFPP). Havia também cinco modelos de nível básico que se diferenciavam apenas pelo local de formação e nível de ingresso. Neles os candidatos deviam possuir a 10<sup>a</sup> classe e os cursos duravam entre um a três anos e eram ofertados em Institutos de Magistério Primário (IMAP), ADPP Ajuda de Desenvolvimento do Povo para Povo (chamados colégios de formação de professores para o futuro) e Instituto de Formação de Professores (IFP). Por fim, havia dois modelos de nível

médio, sendo que o requisito para ingresso era possuir a 12<sup>a</sup> classe, curso igualmente ofertado em IFP e com uma duração média de um a três anos.

A tabela que se segue apresenta os modelos de formação de professores de 1975 até os dias de hoje.

**Tabela nº 1: Modelos de Formação de Professores em Moçambique (1975-2021)**

Base do Modelo	Tipo de Modelo	Instituição Formadora	Nível	Período de vigência do curso
<b>6<sup>a</sup> Classe</b>	6 <sup>a</sup> +1 a 3 meses	EFEPP	Básico	1975 a 1977
	6 <sup>a</sup> + 6 meses	EFEPP	Básico	1977 a 1982
	6 <sup>a</sup> + 1 Ano	EFEPP	Básico	1982 a 1983
	6 <sup>a</sup> + 3 Anos	EFEPP	Básico	1983 a 1991
<b>7<sup>a</sup> Classe</b>	7 <sup>a</sup> + 3 Anos	CFPP	Básico	1991 a 2007
	7 <sup>a</sup> + 2 Anos + 1 ano	CFPP	Básico	1999 a 2004
<b>10<sup>a</sup> Classe</b>	10 <sup>a</sup> + 2 Anos	IMAP	Médio	1997 a 2007
	10 <sup>a</sup> + 1 Ano + 1 Ano	IMAP	Médio	1999 a 2004
	10 <sup>a</sup> + 2,5 Anos	ADPP	Médio	2009
	10 <sup>a</sup> + 3 Anos	IFP	Médio	2007 aos dias atuais
		IFP	Médio	2018 a 2021
<b>12<sup>a</sup> Classe</b>	12 <sup>a</sup> + 1 Ano	IFP	Médio	2019 aos dias atuais
	12 <sup>a</sup> + 3 Anos	IFP	Médio	2019 aos dias atuais

**Fonte:** Adaptado de Adany & Oliveira-Mendes, 2024 à luz do Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2011); Plano Estratégico da Educação (2012- 2016); Plano Estratégico da Educação (2020- 2029).

Após esta apresentação, entendemos que a formação de professores em Moçambique foi influenciada por fatores como o colonialismo, a guerra civil e a corrupção, impactando negativamente a Educação Básica e a formação continuada dos professores. Segundo Adany e Oliveira-Mendes (2024), apesar dos esforços realizados, a formação docente permanece limitada aos níveis básico e médio, com mudanças frequentes de modelos que não garantem resultados consistentes nos processos didáticos e de aprendizagem.

O Governo de Moçambique reconheceu que a formação inicial de apenas um ano para futuros professores é insuficiente, limitada, e que não vai ao encontro do estabelecido na alínea

g) do Art. 5 que tem a premissa de “formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética e moral, capaz de educar a criança o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade” (MOÇAMBIQUE, 2018). Assim, foi criada a Universidade Pedagógica (UP), fundada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), por diploma ministerial nº 73/85, de 4 de dezembro, como uma instituição vocacionada para a formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE) e de quadros da educação. O seu objetivo sempre foi oferecer a possibilidade de proporcionar formação continuada aos professores em exercício, bem como formação inicial de nível superior para quem desejasse iniciar e seguir a carreira docente já com nível superior.

### 2.2.3 - A formação continuada de professores (as) em Moçambique

Moçambique é signatário de importantes documentos internacionais sobre educação como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que garante o direito à educação, a Declaração de Incheon (2015), que inspira os objetivos do Desenvolvimento Sustentável 4 para uma educação inclusiva e de qualidade, e as recomendações da OIT/UNESCO sobre o estatuto de professores (1966 e 1997). À luz da Política Nacional da Educação, a Educação Básica foi adotada no país como prioridade.

De acordo com o MINEDH (2024), estas recomendações determinam os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para sua formação inicial e contínua, recrutamento, emprego, condições de ensino e aprendizagem.

A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, da qual Moçambique é subscritor, estabelece a necessidade da definição de políticas regionais e nacionais do professor. Por sua vez, o Plano de Ação da “*International Task Force on Teachers for Education 2030*”<sup>8</sup> aborda a necessidade da formulação, reforço e implementação de políticas de professores com vistas à melhoria do desempenho e progresso dos sistemas educacionais.

Em nível do continente africano, a Estratégia de Educação Continental (CESA 2016-2025) que se enquadra na Agenda 2063 da União Africana, tem em vista, dentre outros

<sup>8</sup> O International Task Force on Teachers for Education 2030 (TTF) é uma coalizão global que reúne governos, organizações internacionais, agências de desenvolvimento, sindicatos de professores, instituições acadêmicas e outros parceiros. Sua missão é abordar as questões relacionadas à falta de professores qualificados e promover políticas eficazes para melhorar o ensino e a aprendizagem no contexto do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que busca garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos até 2030.

objetivos, revitalizar a profissão do professor para garantir qualidade e relevância do ensino a todos os níveis (MINEDH, 2023).

Na região austral da África, e sob a égide da UNESCO ROSA (*Regional Office of Southern Africa*), ocorre um movimento regional de construção de políticas nacionais de professores do qual Moçambique é parte integrante e sua participação neste movimento tem sido crucial para a compreensão da pertinência, preparação e elaboração da presente Política do Professor (MINEDH, 2023).

Conforme apresentado no subtítulo anterior, Moçambique já implementou cerca de 12 modelos de formação de professores. E nos perguntamos: Como é feita a formação continuada neste país africano? Quais as políticas existentes para oferecer formação continuada de professores? Quais os desafios?

Os vários modelos de formação, para além de dar origem a uma classe profissional desnivelada, têm dificultado a concepção de programas de formação contínua que respondam às necessidades reais dos diversos grupos de professores.

Após discorrer sobre a formação inicial, percebemos a fragilidade da literatura que aborda a formação continuada num país que já assistiu cerca de 12 modelos de formação de professores desde a sua independência. Visitamos a dissertação de Nhanisse (2014 p. 46 citando Lopes 1991, p. 34), que aponta que a formação continuada se faz sentir desde a criação dos primeiros cursos de formação de professores, que inicialmente eram chamados de “centros de reciclagem” com uma duração de 4 meses. Vale ressaltar que por eles passaram cerca de 15.000 professores.

Há muito tempo o país reconhece a insuficiência da formação de professores. Para preencher esta lacuna, criou, através do Diploma Ministerial n° 56 de 27, de abril 1988, o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), com a tarefa de oferecer atualização em matéria de formação de professores em exercício, recorrendo à modalidade de EaD (Nhanisse, 2014). Ainda de acordo com este autor, citando Neeleman & Nhavoto 2003, p. 4, para a concretização desta experiência foram contratados os “serviços do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), financiados por um crédito do Banco Mundial. Este fato comprova a longa parceria entre o Brasil e Moçambique no âmbito da Educação em vários níveis.

Em 2005 o IAP passou a designar-se Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEAD), criado formalmente pelo Decreto n° 8/2011, de 3 de maio, estando responsabilizado por criar

programas de formação para professores da Educação Básica em exercício e foi, até o ano de 2011, o órgão responsável pela formação continuada de professores.

O Governo reconhece que as oportunidades para a formação em exercício, bem como para o início da profissão, são raras e que muitas vezes constituem motivo de frustração, para além de darem origem a uma classe profissional desnivelada, que não responde às reais necessidades dos diversos grupos de professores.

Um estudo de Ussene (2011) revelou que a criatividade e a flexibilidade das/os formandas/os/ e formadoras/es do Instituto de Magistério Primário da Matola (IMAP) em Moçambique são escassas, o que os torna professoras/es pouco reflexivas/os e pouco criativas/os.

Por conseguinte, no Sistema Nacional de Educação ainda persistem problemas relacionados com o absentismo, eficácia do ensino, qualificações e padrões de liderança institucional, comportamento ético e desenvolvimento profissional dos professores. Esta situação é atribuída principalmente à subprofissionalização da profissão do professor (Adany & Oliveira-Mendes, 2024).

Em nível nacional, Moçambique possui, na sua Constituição da República, leis e políticas que regulam a Educação, bem como a formação inicial e continuada de professores. Todavia, a concretização dessas leis fica na superficialidade.

A Política do Professor e Estratégia de Implementação (2023-2032) (PP), se configura como o mais recente documento que regula a vida do professor e foi elaborada de acordo com documentos oficiais nacionais como: a Constituição da República de Moçambique, de 2004, no nº 1 do artigo 88, que reconhece a Educação como um direito e dever de cada cidadão; a Lei 18/2018, de 28 de dezembro, Lei do SNE, que institui, entre outros, o Subsistema de Educação e Formação de Professores e regula a formação de professores para os diferentes subsistemas; a Lei 27/2009, de 29 de setembro, Lei do Ensino Superior; bem como a Lei 23/2014, de 23 de setembro, alterada e republicada pela Lei 6/2016, de 16 de junho, Lei da Educação Profissional (MINEDH, 2023).

Os profissionais de ensino e formação, que atuam no SNE, apresentam perfis e diversificadas formações, mas focaremos apenas na Educação Básica que atualmente diz respeito somente de 1ª a 6ª séries. De acordo com a PP (2023 p.14):

Os professores do ensino primário e educação de adultos são formados nos Institutos de Formação de Professores, instituições tuteladas pelo Ministério que superintende a área da Educação e que também responde pelas instituições do ensino primário, secundário e educação de adultos.

O ensino primário é definido, por lei, como sendo o nível inicial da escolarização da criança na aquisição de competências (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) fundamentais no desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.

No que diz respeito à formação continuada de Professores da Educação Básica, a presente PP (2023-2032) aponta que esta deve ocorrer em

[...] rigoroso respeito à constituição da República, bem como pelo desenvolvimento pleno de competências genéricas inerentes à atividade do professor, assim como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos aprendentes nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional. (2023 p. 18).

Destarte, a questão da formação continuada de professores da Educação Básica é abordada de forma bastante superficial, não apontando as políticas do Estado para esse fim. O que se verifica na realidade é que os professores em exercício têm de investir seus próprios recursos financeiros para obterem uma qualificação profissional melhor porque o Estado não financia a formação continuada.

O MINEDH (2023) aponta que todos os professores, educadores de infância e formadores têm acesso a um processo de formação contínua nos seguintes termos: o processo de formação contínua e aprendizagem ao longo da vida no SNE ocorre de forma coordenada em todos os subsistemas (p.26), existindo um planejamento plurianual dos professores, o qual é ofertado por professores e formadores em instituições, sendo todos eles devidamente certificados, de forma a superar as lacunas detectadas no exercício de suas funções.

Um ponto bastante intrigante é que o governo não oferece essa formação continuada, tal como vem apontado na alínea *f*) da (PP, 2023 p. 26), que dispõe que “para superar as lacunas detectadas no exercício das suas funções, através da avaliação com base no QNPQPP, professores, educadores de infância e formadores investem na sua formação contínua”, o que vem a contrastar com a Constituição da República no Art. 88, que reconhece a Educação como um direito e dever de cada cidadão, bem como a afirmação de que a Educação é função do Estado.

Na verdade, o governo transferiu a responsabilidade da formação continuada às IES, como é o caso especial da Universidade Pedagógica, na qual os candidatos devem pagar para conseguirem estudar. Ou seja, em Moçambique, nem a formação inicial nem a continuada é pública.

Como se pode observar, a formação de professores da Educação Básica em Moçambique, tanto a inicial quanto a continuada, continua a ser majoritariamente oferecida em níveis básico e médio. Adany & Oliveira-Mendes (2024), citando (Duarte; Bastos; Neves, 2018, p. 214), concordam que a formação de professores para o ensino básico continua “a ser uma área frágil e mal resolvida dentro do sistema educativo moçambicano” verificando-se, com frequência, alunos que terminam o 1º ciclo do ensino básico sem saber ler e escrever.

### 3. Considerações finais

Destacamos que o Brasil e Moçambique têm em comum, em sua história, terem sido colônias de Portugal e que ainda possuem uma desigualdade social gigantesca.

Constatamos que no Brasil existiram/existem várias políticas voltadas à formação continuada de professores sem custos para os docentes, o que leva a crer que existe uma preocupação do governo com a melhoria da formação docente, o que tende a incidir no avanço da qualidade da educação em geral. Todavia, nota-se que comumente as políticas são descontínuas e provisórias, o que prejudica seus resultados.

Quanto à formação continuada de professores em Moçambique, ela encontra-se contemplada nas políticas públicas de maneira muito frágil e sua concretização é pior ainda. Destacamos que antes da formação continuada a formação inicial dos professores já é muito limitada, uma vez que se dá em nível de Educação Básica e no ensino médio. A maioria dos professores tem de pagar pela formação nas instituições privadas. Portanto, recebem uma formação privada, muito curta e superficial que tem que ser custeada por eles mesmos, sem considerar o fato que ganham muito pouco e são sobrecarregados. É difícil ensinar o que não se sabe. Daí, surge a necessidade de uma formação sólida e que o país invista mais nesse sentido, ou seja, de forma efetiva e permanente na formação de seus professores para a Educação Básica. É preciso uma formação consistente e que atenda às necessidades das crianças moçambicanas das zonas urbanas, suburbanas e rurais.

Deprendemos que a formação continuada tem se constituído, em ambos os países, como uma política pública descontínua, com avanços e retrocessos, oferecida numa prática formativa de treinamento, de caráter instrumental, dentro da visão de governo neoliberal. Ela só trará melhores resultados se for voltada ao atendimento das necessidades do professor, com sua participação e intervenção, somada a melhores condições de trabalho e valorização profissional.

## Referências

AGIBO, J. M. Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10<sup>o</sup> + 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). [Tese de Doutorado]. UNESP. 2017.

AGIBO, Júlio Miguel; CHICOTE, Maria. Luísa. Lopes. 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.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf), Acesso em 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015*. 2015. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em 20 out. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em 20 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRASIL. MEC. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO.2020. [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental), Acesso em 20 nov. 2023.

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

DIAS, L. F.; FERREIRA, M. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31643/21065>. Acesso em 20 nov. 2024.

DONACIANO, B. A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10<sup>a</sup>+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.

DOURADO, L.F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília-DF. v. 10, n. 18. 2016. p. 37-56, jan./jun. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649/671>. Acesso em: 12 nov. 2023.

EXAME. Os países mais e menos desenvolvidos do mundo em 2023, segundo a ONU. Disponível em: <https://exame.com/mundo/os-paises-mais-e-menos-desenvolvidos-do-mundo-em-2023-segundo-a-onu/>. Acesso em 28 nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://expressaopopular.com.br/livraria/reforma-empresarial-da-educacao-a-nova-direita-velhas-ideias/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

FREITAS, H.C. BNC da formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, S. G. L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KOHLE, E. C. (Org.) *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária: Cultura Acadêmica, 2020. p. 95-112. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/172](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172). Acesso em: 10 nov. 2022.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; *et al.* A trajetória das Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. Araraquara: SP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp.1. 2021, p. 940-956. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FUNES, Crisalita Armando DJECO. Formação Contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica – Moçambique [Tese de Doutorado] Università Degli Studi Di Bergamo. 2012

INTERNATIONAL TASK FORCE ON TEACHERS FOR EDUCATION 2030. About the International Task Force on Teachers for Education 2030. Disponível em: <https://teachertaskforce.org/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] (orgs.)*. Goiânia: Espaço Acadêmico. 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/387039305/Politicis-Educacionais-Neoliberais-e-Impacto-Nas-Escolas>. Acesso em 10 out. 2023.

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

MACATANE, I. S. (2013). *Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas*. [Dissertação de Mestrado]. UFJF.

MECHISSO, G. B. Expansão do ensino superior em Moçambique: Um processo incongruente. *Revista UDZIWI*. 2019.

MELO, Elda S. Nascimento; SANTOS, Camila R. dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3269> Acesso em: 20 nov. 2024.

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

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. Trajetória sobre o sistema formação de professores em Moçambique (Ensino primário e ensino secundário). Maputo: MINEDH, 2011.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano POLÍTICA DO PROFESSOR. MINEDH, 2023.

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.

MOÇAMBIQUE. (2023). Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Política do Professor e Estratégia de Implementação 2023-2032.

NHANISSE, C. R. (2014). Formação Continuada em Serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico. [Dissertação de Mestrado]. UFRGS. Porto Alegre.

NIQUICE, ADRIANO FANICELA. Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários–Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique. PUC/São Paulo, Doutorado em Educação/Currículo, 2002.

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

PIMENTA, S. G. (Org.) Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: \_\_\_\_\_, Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da docência).

Política Educacional em Moçambique / Adelino Inácio Assane e Maria Luísa Lopes Chicote Agibo (org.). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2023.

USSENE, C. A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo. COOPEDU - Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação. 2011. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt>.