

## **Valorização docente no período da implementação da política de massificação da educação básica pública e das reformas curriculares em Moçambique (2004 - 2022)**

Teacher appreciation during the period of implementation of curricular reforms and massification of public basic education in Mozambique (2004 - 2022)

Valoración docente durante el período de implementación de reformas curriculares y masificación de la educación básica pública en Mozambique (2004 - 2022)

Gildo Aliante



Universidade Save, Massinga, Inhambane, Moçambique  
aliantegildo@unisave.ac.mz

Jussara Maria Rosa Mendes



Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil  
jussaramaria.mendes@gmail.com

*Recebido em 15 de fevereiro de 2024*

*Aprovado em 12 de abril de 2024*

*Publicado em 26 de março de 2025*

### **RESUMO**

Na implementação das políticas públicas educacionais em Moçambique, o docente é considerado como um profissional crucial e indispensável para o sucesso desse processo, o que remete a ideia de que este deveria ser muito valorizado. Neste artigo refletiu-se sobre a valorização docente no período de implementação da política de massificação da educação básica pública e das reformas curriculares no país. Metodologicamente, esta pesquisa é qualitativa e bibliográfica que recorreu à análise documental e produção acadêmica das temáticas inerentes à valorização docente, como técnicas de coleta de dados. A análise temática das informações revelou que no período em alusão, especialmente de 2016 até então, o processo de massificação da educação básica pública e das reformas curriculares vigentes não tem sido acompanhado por políticas e ações de valorização docente. Em consequência disso, a docência é exercida em ambientes e condições de trabalho majoritariamente precários, caracterizados pela falta e/ou insuficiência de materiais e infraestruturas escolares condignas, perdas e rebaixamentos salariais, falta de benefícios sociais,

estagnação na carreira, sobrecarga de trabalho devido ao elevado número de alunos nas turmas e quantidade de disciplinas lecionadas, bem como desvalorização social, falta de capacitação e formação profissional para lidar com as reformas curriculares de modo eficaz. Estes aspectos repercutem negativamente no cotidiano docente, na qualidade de educação pública, na satisfação e motivação profissional e, possivelmente, na saúde mental desses profissionais. Diante dessa realidade constatada, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas futuras que busquem compreender as implicações dessas condições na saúde mental docente.

**Palavras-chave:** Trabalho; Valorização docente; Educação pública.

## ABSTRACT

In the implementation of public educational policies in Mozambique, teachers are considered crucial and indispensable professionals for the success of this process, which suggests that they should be highly valued. This article reflected the appreciation of teachers during the period of implementation of the policy of massification of public basic education and curricular reforms in the country. Methodologically, this research is qualitative and bibliographical that used documentary analysis and academic production on themes inherent to teaching appreciation, such as data collection techniques. The thematic analysis of the information revealed that in the period in question, especially from 2016 until then, the process of massification of public basic education and current curricular reforms has not been accompanied by policies and actions to enhance the value of teachers. As a result, teaching is carried out in environments and working conditions that are mostly precarious, characterized by the lack and/or insufficiency of decent school materials and infrastructure, salary losses and reductions, lack of social benefits, career stagnation, work overload due to high number of students in classes and number of subjects taught, as well as social devaluation, lack of training and professional training to deal with curricular reforms effectively. These aspects have a negative impact on the daily teaching routine, on the quality of public education, on professional satisfaction and motivation and, possibly, on the mental health of these professionals. Given this verified reality, it is suggested that future research be developed that seeks to understand the implications of these conditions on teaching mental health.

**Keywords:** Work; Teaching appreciation; Public education.

## RESUMEN

En la implementación de políticas educativas públicas en Mozambique, los docentes son considerados profesionales cruciales e indispensables para el éxito de este

proceso, lo que sugiere que deben ser altamente valorados. Este artículo reflejó el reconocimiento de los docentes durante el período de implementación de la política de masificación de la educación básica pública y de reformas curriculares en el país. Metodológicamente, esta investigación es cualitativa y bibliográfica que utilizó análisis documental y producción académica sobre temas inherentes a la apreciación docente, como las técnicas de recolección de datos. El análisis temático de la información reveló que en el período en cuestión, especialmente desde 2016 hasta entonces, el proceso de masificación de la educación básica pública y las actuales reformas curriculares no han estado acompañados de políticas y acciones para valorar a los docentes. Como resultado, la enseñanza se lleva a cabo en entornos y condiciones de trabajo en su mayoría precarios, caracterizados por la falta y/o insuficiencia de infraestructura y materiales escolares dignos, pérdidas y reducciones salariales, falta de beneficios sociales, estancamiento profesional, sobrecarga de trabajo debido a elevado número de estudiantes en clases y número de materias impartidas, así como devaluación social, falta de capacitación y preparación profesional para afrontar las reformas curriculares de manera efectiva. Estos aspectos impactan negativamente en el día a día docente, en la calidad de la educación pública, en la satisfacción y motivación profesional y, posiblemente, en la salud mental de estos profesionales. Ante esta realidad comprobada, se sugiere desarrollar futuras investigaciones que busquen comprender las implicaciones de estas condiciones en la enseñanza de la salud mental.

**Palabras clave:** Trabajo; Apreciación docente; Educacion publica.

## Introdução

A educação pública constitui, desde 1975, o ano da independência de Moçambique, um direito fundamental de todos os cidadãos, instituído na Constituição da República e nas demais Leis do Sistema Nacional da Educação (SNE). Neste âmbito, a educação faz parte das áreas sociais prioritárias do governo, uma vez que o país herdou de Portugal um sistema socioeconômico e político excludente, que assentava numa estratificação social e racial, em que os nativos tinham direitos e privilégios de acesso limitados (Mondlane, 1995).

Para garantir o acesso à educação básica a todos os cidadãos, o governo de Moçambique tem implementado importantes reformas no quadro legislativo e da política pública educacional, no sentido de adequar ao modelo de desenvolvimento socioeconômico e histórico de cada época a que o país atravessa. Por exemplo, no

quadro legislativo educacional, em 1983, foi aprovada a primeira lei do SNE - Lei n.º 4/83, de 23 de março de 1983, revogada pela Lei n.º 6/92, de 6 de maio de 1992 que, por sua vez, foi revogada pela Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro.

Na primeira lei do SNE, a provisão e a oferta da educação era da inteira responsabilidade do Estado, política extinta a partir da década de 1990, pois nos meados da década de 1980, o país viu-se obrigado pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) a adotar o sistema de economia do mercado, como condição para a concessão de apoio financeiro externo (Luís, 2005; Manhique; Zimbico, 2021; Mechisso, 2020; Zimbico; Cossa; 2018). O recurso ao apoio financeiro em alusão foi motivado pelo endividamento público generalizado, que resultou de uma crise econômica, aliada à seca que afetou o país em 1983, pressão interna movida pela guerra civil de 16 anos (Mechisso, 2020), assim como ao colapso político e econômico da União Soviética e dos seus países socialistas (Harber, 2006).

A fim de assegurar o apoio financeiro do BM e FMI, o país adotou um plano de reajustamento estrutural, baseado nos princípios da economia capitalista, tais como: diminuição do papel do Estado na prestação e oferta de serviços básicos sociais, maior ênfase na iniciativa privada e no mercado livre, incluindo a privatização de indústrias estatais. Desse modo, o governo procedeu cortes nos impostos e nas despesas públicas, em pontos como o bem-estar social e a educação (Harber, 2006; Mechisso, 2020).

No entanto, em 2004, (re)introduz-se o ensino público obrigatório e gratuito para as sete classes iniciais do ensino geral (1ª a 7ª classe), que em 2020 se estendeu para a 9ª classe, conforme o artigo 7 e 8 da Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro, e implementou-se um novo currículo em todas as escolas públicas moçambicanas (Instituto Nacional da Educação [INDE], 2003; Ministério da Educação [MINED], 2015). Esta decisão objetivava materializar os compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio e da Política Nacional da Educação aprovada pela Resolução n.º 8/95, de 22 de agosto de 1995. Esta política visava assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade de serviços prestados

em todos os níveis e tipos de ensino, assim como garantir o acesso da educação à população e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que pudesse promover a evolução contínua de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade moçambicana (Moçambique, 1995).

Há que salientar que a política da massificação da educação básica pública em Moçambique é efetivada em contextos de limitado investimento público, especialmente de 2016 até então, o que impacta negativamente na provisão de condições do processo de ensino-aprendizagem em quantidade e qualidade. A despeito, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020) reconheceu que embora tenham sido alcançados resultados significativos quanto ao acesso da educação básica, equilíbrio de gênero e aumento de professores, persistem certas dificuldades e desafios que o sistema educacional público enfrenta, a saber: formação e colocação de formadores e professores para a eficaz implementação curricular, incluindo a nível da modalidade de ensino bilingue; produção e distribuição gratuita do livro escolar e materiais didáticos; controle dos níveis de absentismo de professores e diretores de escola; elevadas taxas de desistência e reprovação; necessidade de mais professores e salas de aulas qualificadas; fortalecimento da capacidade administrativa e institucional para melhorar a gestão do SNE e responder aos desafios da descentralização e falta do pessoal técnico em todos os níveis do subsistema para responder adequadamente aos desafios das reformas.

É importante frisar que na implementação das reformas curriculares e das políticas públicas educacionais em curso, as autoridades do setor da educação reconhecem que a chave do sucesso disso está nas mãos do professor e o desempenho deste constitui um fator de relevo para o sucesso escolar (INDE, 2003; Sapato, 2017; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019). Também, está-se ciente de que a realização dos objetivos educacionais está, inexoravelmente, ligada à atividade dos professores e da sua condição profissional (MINEDH, 2017). Neste contexto, há reconhecimento que o

professor é um profissional imprescindível na execução das políticas públicas educativas, o que remete a ideia de que este deve ser muito valorizado.

Porém, pesquisas realizadas a nível nacional têm demonstrado de forma similar que a maioria dos professores da educação básica da rede pública trabalha em condições adversas, permeadas pela precariedade de infraestruturas e materiais escolares, turmas numerosas, o que afeta a qualidade da educação (Chicava; Machama, 2020; Mário; Monjane; Santos, 2020; Nivagara, 2013) e a sua motivação e satisfação profissional (Abacar, 2011; MINEDH, 2017; Nivagara, 2013). Ademais, revela-se que há uma insatisfação de professores em relação às remunerações, benefícios sociais, desenvolvimento na carreira, participação dos pais na educação dos seus educandos e valorização social e governamental da profissão (Abacar; Aliante; Nahia, 2020; Abacar; Roazzi; Bueno, 2017; Aliante, 2023; Aliante; Abacar; Pereira, 2020; Aliante; Mendes; 2022; Aliante; Mendes; José, 2024; Beira; Vargas; Gonçalo, 2015; Duarte, 2018). Essas situações confluem para a precarização e o rebaixamento social da profissão, concorrendo para a produção de sentimentos de desvalorização docente, o que convoca aos pesquisadores a se interessarem pela temática de valorização docente em Moçambique.

Neste artigo, apresenta-se um olhar crítico sobre a valorização docente, buscando descortinar uma realidade que se atente aos problemas educacionais a partir da relação dialética entre política educativa, escola e sociedade. Neste âmbito, os resultados deste estudo denunciam que no período analisado, os professores da educação básica da rede pública se encontram sujeitos às condições adversas de trabalho e de emprego, fatores causadores de mal-estar e desvalorização docente. Outrossim, esta investigação abre pistas para futuras pesquisas para que se busque compreender as repercussões dessas condições na saúde mental docente. Assim, objetivou-se refletir sobre a valorização docente da educação básica da rede pública de 2004 a 2022 - período da implementação da política de massificação da educação básica pública em Moçambique. A análise foca-se em temáticas, como formação de professores, condições de trabalho docente, participação de professores no desenho de políticas educacionais e valorização social da profissão.

## Método

Neste estudo de caráter documental e bibliográfico recorreu-se à análise de diversos materiais do MINEDH – atual Ministério da Educação e Cultura em Moçambique (exemplo: planos estratégicos, relatórios de desempenho e planos curriculares dos cursos de formação de professores) e da produção acadêmica que aborda as temáticas de formação de professores, condições de trabalho e do processo de ensino-aprendizagem, valorização docente, qualidade de educação pública e condições de carreira docente.

O tratamento dessas informações foi efetuado com auxílio da análise temática. Neste sentido, inicialmente, em março de 2023, fez-se a busca e seleção dos documentos que foram analisados, bem como a produção acadêmica nas bases de dados, sobretudo no google acadêmico e repositórios científicos de acesso aberto de Portugal. A preferência desta base é pelo fato de possibilitar o acesso de produção acadêmica ampla, mesmo que a revista não seja indexada.

A busca de produção acadêmica procedeu-se a partir dos seguintes descritores: formação de professores, condições de trabalho docente, políticas educativas, qualidade de educação, valorização docente e carreira docente. No final de cada um destes descritores acrescentava-se o termo “em Moçambique”. Deu-se preferência do material publicado entre 2004 até o presente.

## **Análise da valorização docente durante a implementação da política de massificação da educação básica pública gratuita e das reformas curriculares em Moçambique (2004 a 2022)**

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, destaca-se que para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores. Igualmente, é necessário promover uma remuneração

compatível com o custo de vida e comparável à das outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente; conceder incentivos especiais aos professores que trabalham em zonas afastadas ou pouco convidativas (Delors *et al.*, 1998). Assim, pressupõe-se que a implementação dessas ações pode aumentar a valorização da profissão docente, a motivação e a satisfação dos professores, assim como melhorar a qualidade de ensino público no país (Aliante; Mendes, 2022).

Na perspectiva de Silva, Barbosa e Neto (2023, p. 373) “para entendermos a desvalorização docente é importante compreender que ela está interligada a questões mais amplas dessa profissão como formação, questão salarial, condições de trabalho e discussões sobre profissionalismo”, pois todos esses aspectos relacionados contribuem para a precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, para o processo de desvalorização da profissão.

Por sua vez, Costa e Rodrigues (2020) postulam que na categoria docente, a disputa pelo uso de si por si mesmo, hetero ou autodeterminado, tem contornos peculiares: por um lado, há uma ideologia da valorização, em que se oferece ao professor, como política de valorização, oportunidades de formação em serviço (dentro ou fora da jornada de trabalho), planos para evolução na carreira condicionados à assiduidade e à renúncia a uns direitos em favor de outros. Por outro lado, tal ideologia se constitui, na prática, em convocação para que os professores se adaptem aos parâmetros de aferição de produtividade quantitativos e performáticos, incongruentes com a natureza de sua atividade.

Nesta seção abordam-se temáticas que dizem respeito aos cursos de formação de professores; condições de trabalho (infraestruturas, materiais e recursos escolares); condições de emprego docente (formas de contratação, segurança na carreira e nomeações), desenvolvimento na carreira (mudança de carreira, promoções e progressões); remuneração e benefícios sociais; participação nas deliberações das políticas públicas educativas e valorização social da profissão.

## **Formação inicial de professores para a educação básica em Moçambique no período de 2004 a 2022**

No período em análise, diversos cursos de formação inicial de professores para educação básica foram implementados. No entanto, antes de 2004, estavam em vigência os cursos de 7 + 3 anos e 10 + 2 anos, destinados à formação inicial de professores para o ensino primário do 1º grau (EP1) e ensino primário do 2º grau (EP2), respectivamente. Para o ensino secundário, a formação de professores era da responsabilidade das instituições de ensino superior, com destaque a Universidade Pedagógica.

Em 2007, foram introduzidos os cursos de formação inicial de professores de 10 + 1 ano e 12 + 1 ano, destinados à formação de professores para o ensino primário (1ª a 7ª classe) e ensino secundário geral do 1º ciclo (8ª a 10ª classe), respectivamente (Agibo, 2017; Agibo; Chicote, 2015; MINEDH, 2017, 2020). Entretanto, ciente de que o curso de 10 + 1 ano mostrou-se ineficiente e não proporcionava ao professor uma formação sólida para assegurar um ensino de qualidade, o Ministério da Educação introduziu, em 2012, em fase de testagem, o curso de formação de professores de 10ª + 3 anos e em 2019, o de 12ª + 3 anos (Beca, 2023; MINEDH, 2017, 2020; Nivagara, 2020).

O curso de 10ª + 1 ano era administrado pelos Institutos de Formação de Professores e o de 12ª + 1 ano pela Universidade Pedagógica (Nivagara, 2013). Os formados no curso de 10ª + 1 ano eram enquadrados na carreira de docente do nível quatro (DN4), considerada a segunda categoria mais baixa na carreira docente. E aqueles formados nos cursos de 12ª + 1 e 10 + 3 anos eram enquadrados na carreira de DN3 e os do atual curso de 12 + 3 anos são colocados na categoria de DN2.

É inquestionável que a introdução dos cursos de 10ª + 1 ano e 12ª + 1 ano solucionou a problemática de contratação de professores sem formação psicopedagógica, uma prática abolida em 2008. Porém, do ponto de vista de remuneração, a UNESCO (2019) sustenta que a diminuição do tempo de duração da formação inicial de professores teve uma implicação em termos de redução dos custos salariais, uma vez que os professores formados sob estes cursos recebem menos do

que aqueles que frequentaram os cursos anteriores, por exemplo, os do curso de 10 + 2 anos e de ensino superior. Isso ocorreu porque, além de possuírem uma base salarial diferente, os professores do curso de 10<sup>a</sup> +1 ano eram enquadrados na carreira de DN4, sem direito à bônus especial, que é um suplemento de remuneração atribuído aos profissionais com formação médio-profissional e superior.

A visão da UNESCO (2019) é compartilhada por Mário, Monjane e Santos (2020) que enfatizam que fontes do setor da educação, com longa e comprovada experiência de gestão à vários níveis, por eles contatadas, foram unânimes em sugerir que a introdução dos cursos de 10<sup>a</sup> + 1 ano e 12<sup>a</sup> +1 ano teve como motivação principal, a constatação do peso excessivo da massa salarial nas despesas de funcionamento do setor, em comparação com outras despesas.

Segundo as pessoas entrevistadas por Mário, Monjane e Santos (2020), este fato terá levado alguns parceiros internacionais a pressionarem o MEC, para reduzir a quantidade de anos de formação de professores primários e secundários de três para apenas um ano, como forma de garantir a provisão de professores necessários num curto espaço de tempo e travar a escalada de despesas com salários. Na mesma direção, Silva, Barbosa e Neto (2023) aludem que a formação docente mais aligeirada é um dos fatores que contribui para os baixos salários dos professores.

### **Envolvimento e participação de professores no desenho das reformas e políticas públicas educativas e seu controle social**

A participação de professores nas decisões políticas do setor da educação, em especial no desenho curricular é um assunto que levanta debates na área da educação. Na perspectiva de INDE (2003, 2015), a revisão curricular iniciada em 2004 objetivava tornar o ensino mais relevante, no sentido de responder às diferentes demandas socioculturais, econômicas e políticas; formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

Verifica-se que muitas das vezes, o desenho das políticas educativas e curriculares não conta com a participação efetiva dos professores, mas, no ato da sua implementação, estes são considerados como imprescindíveis (Costa; Rodrigues, 2020; INDE, 2003, 2020). Em Moçambique, as decisões sobre as políticas educativas e curriculares são desenhadas centralmente a partir do MEC. No caso do currículo, cabe ao INDE, uma entidade subordinada ao MEC desenhar os planos curriculares e programas de ensino que são implementados em todas as escolas do país. O mesmo ocorre com a elaboração dos exames nacionais que é da responsabilidade do Instituto de Exames, Certificação e Equivalências.

Costa e Rodrigues (2020) afirmam que apesar da imprescindibilidade dos professores, constata-se que os legisladores, ao decidirem sobre as políticas educacionais, não contam com a contribuição deles para a criação do calendário, planejamento, decisões pedagógicas e estratégias de ensino. Estes autores advertem que tal linha de ação política resultará em prejuízos à educação que poderiam ser evitados se os professores pudessem participar das deliberações sobre as políticas públicas educacionais, na dupla condição de cidadãos usuários dos serviços públicos e trabalhadores com conhecimentos teóricos, técnicos e práticos sobre os problemas da realidade educacional.

Ademais, os autores consideram que as decisões sem amparo técnico e teórico de professores têm levado a improvisações, adoção de estratégias de ensino que refazem os conteúdos, reduzem o tempo necessário para as atividades com a presença do professor, induzem à autoescolarização, por vezes aproximando-a de fraudes educacionais, que poderão certificar sem garantir o efetivo aprendizado, e à redução de cargas horárias de trabalho escolar que privilegie a interação com o professor, na forma que os alunos estão habituados, requerendo adaptações, reconfigurações do ambiente doméstico, posse e domínio de equipamentos e ferramentas (Costa; Rodrigues, 2020).

Costa e Rodrigues (2020) alertam ainda que o risco dessas políticas em médio prazo é a acentuação do analfabetismo funcional e da evasão escolar. Estes fenômenos são recorrentes na educação básica pública em Moçambique, em que a

sua qualidade tem sido severamente criticada pela sociedade, pais e encarregados de educação, pois grande parte de alunos conclui o ensino primário ou secundário sem saber ler, escrever e fazer operações matemáticas básicas de forma adequada (Mário; Monjane; Santos, 2020; MINED, 2015, MINEDH, 2020).

### **Condições de trabalho docente no período de massificação da educação básica pública gratuita em Moçambique**

De um modo amplo, as condições de trabalho são entendidas como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e os insumos disponíveis, os equipamentos e os meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção e condições de emprego (exemplo: formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (Oliveira; Vieira, 2012; Paschoal; Ferreira, 2023). Com base neste conhecimento, nesta seção procede-se a análise das condições físicas e materiais das escolas públicas da educação básica e das condições de emprego de docentes deste nível de ensino.

### ***Condições físicas e materiais das escolas da educação básica da rede pública***

A provisão de condições materiais e físicas condignas e adequadas, como recursos e meios didáticos, infraestruturas escolares – dependências, mobiliários, carteiras, mesas, salas de aulas, ginásios, banheiros, fontes de água e biblioteca, é essencial para a melhoria da qualidade de educação, satisfação e motivação de alunos e professores, e constitui um dos itens de análise de valorização docente. No entanto, a literatura levantada sobre o assunto revela que em Moçambique, o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem ocorrem majoritariamente em contextos de condições físicas e materiais insuficientes e/ou precárias.

Em relação às infraestruturas escolares, cabe afirmar que a maior parte das escolas moçambicanas do subsistema da educação geral foi construída com material local, precário e não convencional. Neste âmbito, Castiano e Ngoenha (2013), evidenciaram que as maiores províncias, com salas edificadas na base de material

precário, eram Nampula, Cabo Delgado, Zambézia e Inhambane com 60%, 55%, 54% e 52%, respectivamente. Outrossim, grande parte dessas escolas públicas não possui bibliotecas, laboratórios e ginásios. Isso obriga aos professores a recorrerem ao uso de apenas do manual, mesmo no caso de disciplinas práticas, como por exemplo Educação Física, Ofício e Educação Musical, Informática e Agropecuária, o que leva a improvisação de aulas (Abacar; Aliante; Nahia, 2020).

E devido à insuficiência das salas de aulas e existência de muitos alunos matriculados, alguns destes recebem aulas debaixo de árvores (Aliante, 2023), o que contribui para a fraca qualidade de educação e baixa motivação de alunos e professores. Na mesma senda, Duarte (2018) constatou que em Moçambique, cerca de 56,6 % dos alunos da educação básica estudavam em escolas públicas sem água, 72,8% em escolas sem energia e apenas 16% recebiam aulas em escolas com bibliotecas. Com exceção da província de Maputo, mais de 60% dos alunos sentavam-se no chão.

Além do mais, alguns professores lidam com turmas numerosas, polivalência e grande quantidade de disciplinas, ocasionando a intensificação do trabalho docente (Aliante, 2023). Por exemplo, MINEDH (2017) evidenciou que muitas turmas eram formadas por uma média de 60 alunos ou mais, atingindo em certos casos 100 alunos/turma, sobretudo nas províncias de Nampula, Zambézia, Tete e Niassa.

Segundo Reis e Cecílio (2014), a intensificação no trabalho é todo o processo que resulta em um maior dispêndio de capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador, objetivando um aumento de resultados quantitativos e qualitativos que favorecem ou permitem um aumento da mais-valia e da exploração do trabalho. E, na ótica de Assunção e Oliveira (2009), a intensificação do trabalho pode ocorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção.

Na perspectiva de Delors *et al.* (1998) a falta de financiamento e de meios pedagógicos, assim como a superlotação das turmas traduziram-se, frequentemente, numa profunda degradação das condições de trabalho dos professores. A entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar impõe novas

tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes mal preparados, o que propicia os sentimentos de incompetência, culpa e responsabilização dos fracassos do sistema educacional.

Face à constatação, Delors *et al.* (1998) sustentam que é preciso mais empenho em manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável com a das outras categorias e compatível com o custo de vida das sociedades. Adicionalmente, estes autores reforçam que a qualidade da formação pedagógica e do ensino depende, em larga, medida da qualidade e quantidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais. Não obstante, a provisão do livro escolar nos últimos três anos para os alunos da educação básica pública em Moçambique foi insuficiente e feita de modo tardio (Jornal Notícias, 14 de janeiro de 2022). Enfim, Francisco (2022) defende que a precarização e intensificação do trabalho escolar em Moçambique constitui um desafio para com a saúde e o bem-estar docente, pois afeta a saúde dessa categoria de trabalhador.

### ***Condições de emprego docente da educação básica da rede pública***

Atualmente, em Moçambique a relação de trabalho no Estado constitui-se através de nomeação em regime de carreira (número 1 do artigo 14 da Lei n.º 4/2022, de 11 de fevereiro – Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado – EGFAE; número 1 do artigo 3 do Decreto n.º 28/2022, de 9 de junho - Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, vulgo REGFAE). De acordo com artigo 18 do EGFAE e do artigo 8 do REGFAE, são requisitos gerais para nomeação para lugares do quadro do pessoal da Administração Pública: nacionalidade moçambicana, Número Único de Identificação Tributária – NUIT; idade igual ou superior a 18 anos desde que permita completar no mínimo 180 contribuições para efeitos de aposentadoria, sanidade mental e capacidade física compatível com a atividade que vai exercer na Administração Pública, não ter sido aposentado e habilitações literárias mínimas de educação básica do Sistema Nacional de Educação ou equivalente.

No caso específico do setor da educação, até 2017, a contratação e colocação de professores era da responsabilidade das Direções Provinciais da Educação (DPEs). Neste sentido, os candidatos formados nos magistérios eram orientados a preencher uma ficha indicando três opções dos locais da sua preferência dentro da província onde se formaram. Por sua vez, cada DPE fazia a alocação dos professores mediante as necessidades fornecidas pelos Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia (MINEDH, 2017).

Há que lembrar que até 2007, os Governadores Provinciais podiam contratar docentes eventuais para qualquer grau ou nível de ensino geral ou técnico-profissional sem formação psicopedagógica. Entretanto, estes professores não se beneficiavam de alguns benefícios de remuneração, como é o caso de bônus especial.

Mas de 2018 até então, e em conformidade com o número 2 do artigo 4 do REGFAE, o ingresso e a promoção nas carreiras profissionais faz-se, em regra geral, por concurso público de acordo com os requisitos dos qualificadores profissionais. O número 3 deste artigo estabelece que o ingresso faz-se, em regra, na classe mais baixa nas carreiras mistas e no escalão inicial nas carreiras horizontais. Assim, o ingresso na carreira docente ocorre mediante o lançamento de concurso público, através das metas definidas pela DPE.

A política de contratação de professores e o ingresso na carreira sem nomeação provisória prévia teve repercussões negativas na segurança no trabalho, originando sérios problemas no desenvolvimento profissional. Pois, os professores que se ingressavam na carreira por meio de contrato, enfrentavam dificuldades de nomeação provisória e definitiva, bem como limitava-os no crescimento profissional. A política em referência, não dava o direito ao professor contratado à mudança de carreira, progressão e promoção (MINEDH, 2017). E para reverter este cenário, o governo moçambicano aprovou o Decreto n.º 31/2013, de 12 de julho que estabelecia o regime de regularização dos contratos em situação irregular dos agentes do Estado. Esta medida tomada permitiu que muitos agentes na situação de contratado e irregular fossem nomeados (vínculo estável).

Mesmo assim, os problemas de falta de nomeação persistiram até 2020. Este fato é apontado no estudo holístico sobre a situação do professor em Moçambique do MINEDH (2017) que denunciou muita estagnação na passagem do estatuto de contratado para nomeado (funcionário), atendendo que o requisito mínimo era de dois anos. Por conseguinte, muitos professores ficavam privados de diversos direitos dos funcionários públicos, tais como: promoções, progressões, nomeação em comissão de serviço, bolsas de estudos, entre outros benefícios. No sentido de sanar essa problemática, a partir de 2020, o governo tomou a decisão de não admitir professores por regime de contrato. Desse modo, o ingresso na carreira docente como qualquer servidor público carece de nomeação prévia e do visto do Tribunal Administrativo.

No que diz respeito aos critérios de desenvolvimento na carreira - mudança de carreira, progressão e promoção, o número 1 do artigo 73 do REGFAE institui que em Moçambique, o desenvolvimento profissional do funcionário do Estado é o processo permanente de ampliação do seu potencial através de ações de indução, formação e avaliação que visem o seu crescimento profissional através da promoção, progressão e mudança de carreira profissional.

O processo de desenvolvimento de carreira de servidores públicos na Administração Pública é feito por meio de mudança de carreira, progressão e promoção. Com base no artigo 74 do REGFAE, a promoção é a mudança para a classe ou categoria seguinte da respectiva carreira e opera-se para escalão a que corresponda vencimento imediatamente superior. Enquanto o artigo 75 do mesmo dispositivo legal refere que a progressão é a mudança de escalão para outro imediatamente superior dentro da respectiva faixa salarial.

Por fim, o artigo 78 do REGFAE preconiza que a mudança de carreira profissional corresponde à transição de uma carreira para a outra obedecendo os requisitos habilitacionais e profissionais exigidos nos qualificadores profissionais. E a efetivação da promoção e progressão depende da verificação cumulativa dos seguintes requisitos: tempo mínimo de dois anos completos de serviço efetivo no último escalão da classe ou categoria em que está enquadrado; avaliação de desempenho não inferior a bom em cada um dos últimos dois anos; aprovação em

concurso de acordo com o qualificador da respectiva carreira e existência de cabimento orçamental. Para além destes requisitos, a mudança de carreira profissional pode ocorrer pela obtenção de nível académico ou técnico profissional em área de formação enquadrada nas necessidades atuais da instituição em que o funcionário presta serviço.

E devido à essa rígida dependência de disponibilidade orçamentária para a operacionalização dos atos administrativos, MINEDH (2017) verificou que a situação de promoção automática e por tempo de serviço por província era realizada de forma não satisfatória. Por lei, até 2021, a promoção automática realizava-se da Classe E para C e devia ocorrer após dois anos na Classe E. Contudo, os dados mostraram que a promoção de professores se realizava com pouca abrangência, pois estava condicionada à existência de cabimento orçamental. Entretanto, sugeriu-se que devia fazer-se um levantamento de raiz com vista a abranger todos com direito a esta promoção, porque existiam relatos de casos de professores com mais de 10 anos na Classe E.

Adicionalmente, MINEDH (2017) sustenta que no que concerne à evolução nas carreiras de classe única (DN4 e DN5), que é apenas por progressão, verificou-se que a sua realização, que é passagem de um escalão para outro, era muito baixa devido à insuficiência de cabimento orçamental e ao fraco domínio de procedimentos para progressão, por parte dos gestores de recursos humanos, onde na maioria dos distritos se chega a evitar realizar este ato. A não realização da progressão nas carreiras de classe única prejudicava em grande medida os docentes desta categoria que não continuavam a estudar de forma a atingir outros níveis de ensino e mudar de carreira.

De modo similar, na pesquisa de Gutierrez, Carvalho e Picanço (2014) sobre valorização do magistério e plano de carreira: análise comparativa das carreiras da Rede Estadual de Ensino do Pará e da Rede Municipal de Ensino de Belém constatou-se que, quanto à movimentação na carreira, as duas redes previam a possibilidade de progressão horizontal e vertical com alteração de remuneração. A dificuldade,

contudo, era quanto à progressão vertical na rede estadual que só era realizada mediante concurso.

Como se observa, embora os três atos administrativos de desenvolvimento na carreira sejam previstos pela lei, a sua efetivação está condicionada em grande medida à existência e disponibilidade orçamentária (Santos; Aliante, 2024). Esta dependência faz com que emergjam problemas sistemáticos de estagnação na carreira para muitos docentes. Sobre os problemas de desenvolvimento na carreira, Shabbir, Ramzan e Ahmad (2020) aludem que esta ocorre quando os colaboradores permanecem na mesma função durante muitos anos, sem oportunidade de desenvolvimento na carreira.

De um modo geral, a estagnação na carreira de funcionários públicos que se registra em Moçambique está relacionada à rígida dependência do Ministério da Economia e Finanças (MEF) na determinação da dotação orçamentária e da sua disponibilidade, práticas ineficazes de Gestão de Recursos Humanos, sobretudo na imprecisão no planejamento e orçamentação de carreira, *déficit* orçamentário e excesso de burocracia na Administração Pública (MINEDH, 2017; Santos; Aliante, 2024). Deste modo, o MINEDH (2017) considera que o planejamento e orçamentação de carreira docente estão conturbados pois, de um lado, o planejamento é feito de forma esporádica e, por outro lado, verifica-se à insuficiência orçamentária para suportar o desenvolvimento de carreira docente. Além disso, os poucos recursos financeiros destinados às despesas do pessoal docente são, tardiamente, desembolsados pelo MEF, uma situação agravada desde 2016, devido à política de austeridade pública.

Tal constatação foi feita por Piatak (2017) ao afirmar que a imprecisão do planejamento da carreira é um dos aspectos que provocava a estagnação da carreira docente, pois, este não era flexível, porque os indicadores utilizados neste processo eram, muitas vezes, descontextualizados com as práticas de desenvolvimento de recursos humanos. Rodrigues e Mogarro (2020) corroboram com essa ideia, quando consideram que os docentes permaneciam na mesma carreira durante muito tempo,

por causa da ineficiência dos procedimentos utilizados para planejar a carreira docente.

A outra razão que explica a estagnação da carreira docente no setor público em Moçambique é a ocorrência de burocracias nos atos administrativos. Nesta perspectiva Vaz (2018), sustenta que as burocracias que estavam atreladas à atuação das normas e procedimentos de gestão de carreiras provocavam disfunções organizacionais. Ademais, a Comissão Interministerial de Reforma do Setor Público (CIRESP, 2001) constatou que em Moçambique havia uma burocracia institucional complexa e pouco transparente que não permitia flexibilizar o desenvolvimento da carreira dos funcionários públicos.

Por exemplo, a investigação de MINEDH (2017) verificou que, no contexto do setor público em Moçambique, o desembolso de fundos destinados às despesas para pessoal era tardio e moroso, o que provocava a exclusão de muitos docentes no ato da progressão de suas carreiras. Na mesma direção, Simione (2019) afirmou que a disponibilidade do orçamento público em Moçambique estava atrelada a burocracias nos termos de procedimentos financeiros que eram rígidos, provocando o congelamento de carreira dos colaboradores.

Um estudo brasileiro de Gutierrez *et al.* (2013) observou que a titulação, a previsão orçamentária, a existência de vaga e o processo de seleção por área de atuação eram requisitos essenciais para a progressão. No entanto, Jacomini e Penna (2016) anotaram que esses critérios limitavam a possibilidade de progressão por condições alheias ao trabalho docente, pois mesmo cumprindo os critérios requeridos para progredir na carreira, independentemente de quais sejam, ela estava condicionada a decisões governamentais que atrasavam ou mesmo impediam o previsto nos planos.

Portanto, as limitações de desenvolvimento na carreira, embora sejam problemas vivenciados pelos funcionários públicos há bastante tempo, agravou-se de 2016 até o presente (2025), pois neste período, Moçambique está atravessando uma crise econômica e financeira. Esta crise é consequência da suspensão da ajuda externa ao Orçamento do Estado, devido à revelação de um dos maiores

endividamentos públicos do país, mais conhecido por dívidas ocultas. Após a revelação dessa dívida, houve suspensão de ajuda financeira externa da maioria dos doadores e, por conseguinte, a redução da ajuda externa teve impactos desastrosos na economia moçambicana (MEF, 2020), tendo como consequência a redução para 40% do Orçamento do Estado, o que afetou a Gestão de Recursos Humanos (Moçambique, 2021).

E o governo de Moçambique aprovou o Decreto n.º 75/2017, de 27 de dezembro, que instituiu medidas de contenção da despesa pública. Por sua vez, o Ministério de Administração Estatal e Função Pública aprovou o Diploma Ministerial n.º 49/2018, de 23 de maio, que definia os atos administrativos relativos à promoção, progressão e mudança de carreira no âmbito da contenção da despesa pública.

Entre as medidas instituídas neste quadro legal, incluem: congelamento de atos administrativos de desenvolvimento na carreira (promoção, progressão e mudança de carreira) e de bolsas de estudos; redução da taxa de bônus especial de 30% para 20% para o pessoal enquadrado na carreira de técnico profissional; de 50% para 40% para bacharéis; 60% para 50% para licenciados; 75% para 65% para professores universitários, licenciados em medicina e cirurgia e médicos especialistas e fixou 15% do subsídio de localização para todos os servidores públicos, o que evidencia a precarização do trabalho do funcionário público. E no contexto da implementação da Tabela Salarial Única em processo desde 2022 até então, foram congelados todos os atos administrativos de desenvolvimento de carreira na Função Pública moçambicana.

A remuneração e os benefícios sociais constituem outros elementos necessários para analisar a valorização docente. De acordo com o número 1 do artigo 65 do REGAE, a remuneração do funcionário é constituída pelo vencimento e suplementos. E o número 2 deste artigo diz que o vencimento constitui a retribuição ao funcionário ou agente do Estado, de acordo com a sua carreira, categoria ou função, como contrapartida pelo trabalho prestado ao Estado e consiste numa determinada quantia em dinheiro paga em período e local certo.

Na perspectiva de Levieque (2011), a remuneração e os benefícios são fatores básicos na fidelização dos recursos humanos, ou seja, constituem um instrumento

extremamente importante para captar e reter pessoas, recursos vivos e inteligentes necessários e adequados à prossecução dos objectivos das organizações. No entanto, na ótica deste autor, o sistema de carreira e remuneração usado na Administração Pública moçambicana [até 2022] não era consentâneo com os ditames do mercado e deveria incluir uma política salarial para reverter o declínio na remuneração [e falta de equidade salarial na Função Pública].

Portanto, os baixos salários e a insuficiência de benefícios sociais caracterizam o sistema de carreira e remuneração docente no período em análise. Outrossim, verificou-se um rebaixamento salarial de professores, resultante de falta ou pouco incremento salarial, de pagamento do 13º salário e alto custo de vida no país, derivado pela inflação nacional. Por exemplo, no período de 2015 a 2021, o incremento salarial oscilou entre 223 meticais e 10%. De modo ilustrativo, no ano de 2019, o aumento salarial foi de 500 meticais (41,6 reais à taxa de câmbio de 1 real/12 meticais) para todos os servidores públicos, onde o setor da educação faz parte.

Em 2020 não houve incremento salarial. Já no ano de 2021, o reajuste salarial foi de 5% para os servidores enquadrados nas categorias mais baixas, passando, neste caso, o salário mínimo de 4.468 para 4.691 meticais (390,9 reais à taxa de câmbio 1 real/12 meticais). E, nas restantes categorias, o incremento salarial foi de 223 meticais (Direção Nacional de Contabilidade Pública do Ministério da Economia e Finanças, 2021).

O pagamento do 13º salário também conheceu irregularidades no período de 2016 até o presente. Por exemplo, no ano de 2017, o 13º salário foi pago em 50% e 2022 não houve. O rebaixamento salarial foi devido, igualmente, ao alto custo de vida no país, que é consequência da crise econômica em curso e desaceleração da economia nacional, registrada de 2016 a 2025. Outrossim, o país vivencia uma inflação nacional e depreciação da moeda moçambicana (o metical - MZN) em relação ao dólar americano, tendo atingido aproximadamente 80 meticais por cada unidade de dólar no ano de 2016, contra os 25 a 35 meticais/dólar dos anos anteriores.

Isso propiciou um agravamento generalizado de preços de produtos e serviços no mercado nacional e a queda significativa do poder de compra da população

moçambicana no geral. Este cenário fez com que muitos funcionários públicos, sobretudo os docentes que já recebiam salários miseráveis, baixassem mais o seu poder de compra. Na mesma direção, Silva, Barbosa e Neto (2023) afirmam que a questão salarial aliada aos outros fatores como a precarização das condições de trabalho que inclui a falta de materiais, excesso de alunos por sala, estrutura física inadequada das escolas, exigências de cunho administrativo, dentre outras, fazem com que exista uma sobrecarga de trabalho posta aos docentes que se vêm na obrigação de lidar e dar conta com todas as demandas da escola, se submetendo a um processo de intensificação.

### **Valorização social da profissão docente**

MINEDH (2017) alude que em Moçambique, o docente sempre foi visto como um ser exemplar para a sociedade em geral e para a comunidade em particular. Por isso, depois da independência nacional do país, este profissional era muito bem recebido no campo pela comunidade. Mas, atualmente, esta situação mudou um pouco devido à desconfiança que este público tem do docente que outrora era muito acarinhado nas comunidades.

Por sua vez, Nivagara (2013) afirma que, em Moçambique, certos fatores limitam a implicação dos professores no processo do seu desenvolvimento profissional, sendo a desvalorização progressiva do estatuto deste profissional perante a sociedade, um deles. Para este autor, os docentes contestam baixos salários, falta de progressão na carreira e degradação das condições de trabalho.

Igualmente, Aliante (2023) constatou relatos de atrasos ou irregularidade de datas de pagamento de salários, falta sistemática de pagamento das horas de trabalho extraordinário e de alguns professores que percorriam grandes distâncias para chegar ao local de trabalho sem meios de transporte apropriados, etc. Essas condições concorrem para a degradação da valorização social da profissão docente. E, Nivagara (2013) afirma que nestas condições é de supor que faltará em muitos docentes o desejo de ser o melhor num grupo profissional em que a sociedade e o governo, em particular, não os asseguram uma vida pessoal, familiar e profissional

com dignidade e respeito. Socialmente, as profissões competitivas e valorizadas encontram nos seus profissionais o desejo de melhorar progressivamente as suas competências, o que não parece ser o caso para a profissão docente em Moçambique devido às condições de trabalho e de emprego relatadas.

Na mesma senda, Silva, Barbosa e Neto (2013), afirmam que a sociedade modificou-se como um todo, trazendo uma menor valorização social do trabalho docente e escolar. Outrossim, Enguita (1991) ressalta que docentes sofrem com a desvalorização, com a falta de reconhecimento e a relativa perda de autonomia em seu trabalho. Assim, essa profissão se vê aligeirada de prestígio social e se enquadra no grupo das semi profissões, já que possui características tanto da profissionalização como da proletarização (Francisco, 2022).

Enfim, à semelhança do que atestam Jacomini e Penna (2016), os resultados desta investigação permitem sinalizar que apesar da importância atribuída aos docentes para a promoção de uma educação pública de qualidade em Moçambique, vários problemas ainda precisam ser enfrentados, a fim de garantir condições efetivas adequadas de trabalho aos docentes e às escolas. E como alertam Costa e Rodrigues (2020), as políticas de valorização docente propostas pelos governos, reduzidas às propostas de formação, que, ministradas na dimensão da instrumentalização, prescrição de tarefas e atribuição de responsabilidades, podem contribuir para a elevação da sua qualidade, mas não garantem os pré-requisitos para uma valorização: garantia estatal de uma carreira profissional consistente, economicamente atrativa e com condições de trabalho profícuas. Tendo em vista as condições de trabalho enunciadas, pode-se afirmar que a categoria docente na educação básica da rede pública em Moçambique encontra-se muito distante da realização e valorização profissional.

## Considerações finais

Este estudo teve o objetivo de reflectir sobre a valorização docente no período de 2004 a 2022 - implementação das reformas curriculares e da política de massificação de educação básica pública em Moçambique. A análise focou-se nos

cursos de formação de professores vigentes no período, nas condições de trabalho e de emprego docente, na participação nas deliberações das políticas educacionais e na valorização social da profissão.

Com base nos resultados deste estudo, sinaliza-se que os docentes moçambicanos da educação básica pública, especialmente do ensino primário, enfrentam no seu cotidiano, diversos desafios e problemas inerentes à sua profissão. Desse modo, o processo de massificação de educação básica pública é acompanhado pela degradação das condições de trabalho, precarização e intensificação do trabalho docente e, desvalorização social e governamental da profissão.

Do lado das condições de trabalho (exemplo: infraestruturas escolares e meios de ensino), estas são majoritariamente precárias e/ou insuficientes. A precarização de trabalho diz respeito à insegurança no trabalho que ocorreu em grande medida até pelo menos em 2017, estagnação na carreira e remunerações baixas. Houve um rebaixamento salarial no período em referência, devido ao alto custo de vida, pouco ou falta de incremento salarial e de pagamento de 13º salário em alguns anos.

Considera-se, ainda, que houve uma intensificação notável de trabalho docente, caracterizada pelo maior número de alunos/turma e de disciplinas lecionadas por docente, especialmente para professores do ensino primário. Em relação à formação de professores, no período analisado foram implementados diversos cursos. Entretanto, a redução do tempo de formação trouxe perdas salariais e de benefícios substanciais aos docentes formados.

No que tange à participação de professores nas deliberações das políticas educativas, há que salientar que é insatisfatória. Portanto, as condições de trabalho em que a atividade educativa é efetivada concorre sobremaneira para a desvalorização social da profissão. Assim, pode-se afirmar que embora os docentes moçambicanos sejam considerados como imprescindíveis no processo educativo, estes não são valorizados como devia ser.

Finalmente, cabe referir que para elaboração deste trabalho recorreu-se ao google acadêmico e repositórios científicos de acesso aberto de Portugal como base

de dados. Desse modo, em futuros estudos sugere-se o alargamento de buscas em outras bases. E tendo em conta que quando o trabalho é executado em condições precárias pode ocasionar prejuízos à saúde mental e física dos trabalhadores, é pertinente, igualmente, a condução de pesquisas que busquem compreender a repercussão das condições de trabalho referidas na saúde mental dos docentes moçambicanos.

## Referências

ABACAR, Mussa. **Stress ocupacional e o bem-estar de professores do ensino básico em escolas moçambicanas**. 2011, 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho) - Universidade do Porto, Porto, 2011. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/114560>. Acesso em: 26 mar. 2025

ABACAR, Mussa; ALIANTE, Gildo; NAHIA, Isabel Alves Alfredo. Fontes de estresse ocupacional e estratégias de enfrentamento em professores moçambicanos do ensino básico. **Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 41-52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17765/2176-9206.2020v13n1p41-52>. Acesso em: 26 mar. 2025

ABACAR, Mussa; ROAZZI, António; BUENO, José Maurício Hass. Estresse ocupacional: percepções dos professores. **Revista Amazônica**, Belém, v. 19, n. 1, p. 430-472, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4668>. Acesso em: 26 mar. 2025

AGIBO, Júlio Miguel. **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). 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/9327b654-8624-4528-96b8-c82ee6aba0d1>. Acesso em: 26 mar. 2025

AGIBO, Júlio Miguel; CHICOTE, Maria Luísa Lopes. Modelos de formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico. *In: Anais do VII Encontro de Pesquisas em Educação e II Congresso Internacional sobre Trabalho Docente e Práticas Educativas*. Universidade de Uberaba, 2015.

ALIANTE, Gildo. **Descortinando o adoecimento mental de professores do ensino geral da rede pública em Nampula, Moçambique**. 2023. 342 f. Tese

(Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/273991>. Acesso em: 26 mar. 2025

ALIANTE, Gildo; ABACAR, Mussa; PEREIRA, Angelina Mualaquia. Estresse ocupacional em professores de educação inclusiva. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 162-181, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2020v11n1p162>. Acesso em: 26 mar. 2025

ALIANTE, Gildo; MENDES, Jussara Maria Rosa. Massificação da educação básica, intensificação do trabalho docente e saúde mental do professor moçambicano. In: MENDES, Jussara Maria Rosa; WUNCHES, Dolores Sanches (orgs.). **Labirintos do labor**: saúde do trabalhador sob foco cruzado. Marília: Projeto Editorial Praxis, 2022, p. 243-268.

ALIANTE, Gildo; MENDES, Jussara Maria Rosa; JOSÉ, Coutinho Maurício. Fatores psicossociais protetivos e de risco relacionados ao trabalho docente da Educação Básica em Nampula, Moçambique. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitoria da Conquista, n. 31, p. 134-157. DOI: <https://doi.org/10.22481/aprender.i31.13790>. Acesso em: 26 mar. 2025

BECA, Sandra Aurora Armindo. Os fundamentos de mudança de modelos de formação de professores do ensino básico em Moçambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde - BA, v. 3, n. 2, p. 286-301, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1274>. Acesso em: 26 mar. 2025

BEIRA, Joana Carlos; VARGAS, Sandra M. Lohn; GONÇALO, Claudio Reis. Gestão de qualidade do ensino básico em Moçambique: um estudo em escolas primárias e públicas. **Navus**, Florianópolis – SC, v. 4, n. 4, p. 65-77, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18815/navus.v5i4.283>. Acesso em: 26 mar. 2025

CASTIANO, José Pedro; NGOENHA, Severino Elias. **A longa marcha de uma Educação para Todos em Moçambique**, 3ª ed. Maputo: Publiflix, 2013.

CHICAVA, Augusto Kessai Agostinho; MACHAMA, Otilia Alberto Kumbi. Políticas e desafios do ensino básico no sistema nacional da educação moçambicana. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 1, n. 2, p. 89-100, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.2>. Acesso em: 26 mar. 2025

COSTA, Áurea de Carvalho; RODRIGUES Robson da Silva. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 41-52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p41-52>. Acesso em: 26 mar. 2025

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIREÇÃO NACIONAL DE CONTABILIDADE PÚBLICA DO MINISTÉRIO DA ECONOMIA E FINANÇAS DE MOÇAMBIQUE. **Ofício nº 338/GAB-DNCP**. Maputo: Gabinete da Direção Nacional de Contabilidade Pública, 2021.

DUARTE, Stela Mithá. A avaliação por ciclos de aprendizagem no ensino básico em Moçambique: entre tensões e desafios. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i1.0002>. Acesso em: 26 mar. 2025

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Florianópolis – SC, v. 4, p. 41-61. 1991.

FRANCISCO, Jonas António. Precarização e intensificação do trabalho docente durante a andemia: as condições materiais e tendências de proletarização em Moçambique. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, v. 22, n. 29, p. 488-507, jan/dez 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17453>. Acesso em: 26 mar. 2025

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães., CARVALHO, Fabrício Aarão Freire; JACOMINI, Márcia Aparecida; BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Planos de carreira de professores da educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos**: configurações, tendências e perspectivas (Relatório sobre planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica: configurações, impasses, impactos e perspectivas”), 2013.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire; PICANÇO, Bruno Cordovil. Valorização do magistério e plano de carreira: análise comparativa das carreiras da Rede Estadual de Ensino do Pará e da Rede Municipal de Ensino de Belém. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 9, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/66316>. Acesso em: 26 mar. 2025

HARBER, Clive. A educação e as teorias do desenvolvimento. In: LEMMER, Eleanor (coord.). **Educação contemporânea**: questões e tendências globais. Maputo: Textos Editores, 2006, p. 45-66.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644486679>

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Plano curricular do Ensino Básico**. Maputo: MINED, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programas do ensino primário do 2º ciclo**. Maputo: MINEDH, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Plano curricular do ensino primário**. Maputo: MINEDH, 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro.Posições**, Campinas - SP, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Acesso em: 26 mar. 2025

JOSÉ, André Cristiano. Neoliberalismo e crise do trabalho em Moçambique: O caso da Indústria do Caju. **O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutoramento do CES/FEUC/FLUC**, Coimbra, v.1, p.1-38, 2005. Disponível em: [https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n1/documentos/200611\\_neoliberalismo\\_mocambique.pdf](https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n1/documentos/200611_neoliberalismo_mocambique.pdf). Acesso em: 26 mar. 2025

JORNAL NOTÍCIAS. **Ano letivo arranca a 31 de janeiro – Distribuição do livro escolar em meados de fevereiro**. Maputo: Sexta-feira, 14 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://jornalnoticias.co.mz/destaque/distribuicao-do-livro-escolar-so-em-meados-de-fevereiro/>. Acesso em: 26 mar. 2025

LUÍS, Augusto Jone. **Políticas do Banco Mundial para educação básica moçambicana 1985-2000**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101560>. Acesso em: 26 mar. 2025

MANHIQUE, Crescêncio Ernesto; ZIMBICO, Octávio José. A contribuição do Banco Mundial na efetivação da parceria público-privada no sistema Educativo Moçambicano. **Sala 8 - Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, Recife, v. 1, n. 1. p. 71-82, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.29327/235555.1.1-2>. Acesso em: 26 mar. 2025

MÁRIO, Mouzinho; MONJANE, Celos M.; SANTOS, Ricardo. O sector da educação em Moçambique: Do acesso à qualidade epistémica do ensino primário. United Nations University World Institute for Development Economics Research - **WIDER Working Paper 2020/130**, p. 13-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2020/887-0>. Acesso em: 26 mar. 2025

MECHISSO, Guedes Basílio. Influências das políticas globais na expansão do ensino superior em Moçambique. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 6, n. 10, p. 352-

367, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/244913>. Acesso em: 26 mar. 2025

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL E FUNÇÃO PÚBLICA. **Diploma Ministerial n.º 49/2018 de 23 de maio**: define os critérios de operacionalização dos atos administrativos relativos à promoção, progressão e mudança de carreira no âmbito das medidas de contenção de despesa pública. Maputo: Boletim da República, I Série, n. 101, p. 693-696, 2018.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA E FINANÇAS. **Relatório da dívida pública 2019**. Maputo: MEF, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório sobre os seis Objectivos da Educação para Todos – Moçambique**. Maputo: MINED, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Estudo holístico da situação do professor em Moçambique**. Maputo: MINEDH, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: MINEDH, 2020.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 4/83, de 23 de março de 1983** – aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais da sua aplicação. Maputo: Boletim da República, I Série, n.12, 3º Suplemento, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 6/92, de 6 de maio de 1992** – aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Boletim da República, I Série, n 19, p. 104-8, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Resolução n.º 8/95, de 22 de agosto de 1995 – aprova a Política Nacional de Educação**. Maputo: Boletim da República, I Série, n. 41, p. 176-186, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 31/2013, de 12 de julho – concernente à regularização dos contratos em situação irregular dos agentes do Estado**. Maputo: Boletim da República, I Série, n. 56, p. 442-443, 2013.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 75/2017, de 27 de dezembro de 2017 - aprova as medidas de contenção da despesa pública**. Maputo: Boletim da República, I Série, n. 201, 2592, p. 1-4.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro de 2018** – estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação da República de Moçambique. Maputo: Boletim da República, I Série, n. 254, 2º Suplemento, p. 37-48, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 3/2021, de 8 de fevereiro delega competências no âmbito da execução do Orçamento do Estado de 2021**. Maputo: Boletim da República, I Série, n. 25, p. 212-215, 2021.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 28/2022, de 9 de junho de 2022** - aprova o Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado abreviadamente designado por REGFAE e revoga o Decreto n.º. 5/2018 de 26 de fevereiro. Maputo: Boletim da República, I Série, n.º 110, 862-(1-30), 2022b.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 4/2022, de 11 de fevereiro de 2022** - aprova o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, abreviadamente designado por EGFAE e revoga a Lei n.º 10/2017, de 1 de agosto. Maputo: Boletim da República, I Série, n.º 29, 215-240, 2022a.

MONDLANE, Eduardo Chivambo. **Lutar por Moçambique**. Maputo: Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane, 1995.

NIVAGARA, Daniel. Formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Belém, v. XI, n. 2, p. 23-39, jul- dez. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4710478>. Acesso em: 26 mar. 2025

NIVAGARA, Daniel. A contribuição da prática na formação inicial de professores: uma análise a partir da formação de professores primários em Moçambique. **REH- Revista Educação e Humanidades**, Humaitá, v. I, n. 1, p. 371-420, jan-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7554>. Acesso em: 26 mar. 2025

PASCHOAL, Tatiane; FERREIRA, Mário César. As condições no trabalho no DEPEN/MJSP. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 61-66, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/637>. Acesso em: 26 mar. 2025

PIATAK, Jaclyn S. Sector switching in good times and in bad: Are public sector employees less likely to change sectors? **Public Personnel Management**, United States of America, v. 46, n. 4, p. 327-341, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0091026017712739>. Acesso em: 26 mar. 2025

RODRIGUES, Filomena Alves; MOGARRO, Maria João. Imagens de identidade profissional de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250004>. Acesso em: 26 mar. 2025

SANTOS, Júnior João Samuel dos; ALIANTE, Gildo. Planejamento e orçamentação de carreira docente: análise da perspectiva dos professores do ensino básico em Moçambique. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.29, e290017, p. 1-29, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290017>. Acesso em: 26 mar. 2025

SHABBIR, Hira; RAMZAN, Saubia; AHMAD, Jameel. Workaholism, burnout and career stagnation: An analysis of barriers to motivation among faculty of public sector universities in Quetta. **Global Regional Review**, Islamabad, v. 4, p. 77-87, 2020. DOI: [https://doi.org/10.31703/grr.2020\(V-IV\).08](https://doi.org/10.31703/grr.2020(V-IV).08). Acesso em: 26 mar. 2025

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira; BARBOSA, Isabelle Ruiz Paggiaro Sessino Toledo; NETO, Joaquim Ferreira da Cunha. Interfaces do trabalho docente com as mudanças da atualidade, comprometimento da saúde e a desvalorização profissional. **Estudos Interdisciplinares**, Florianópolis - SC, v. 5, n. 4, p. 364-381, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i4.725>. Acesso em: 26 mar. 2025

SIMIONE, Albino Alves. Gestão Estratégica de Recursos Humanos: já se pode falar dela na Administração Pública em Moçambique? **Revista Foco**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 138-161, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21902/jbslawjbs.v12i3.21>. Acesso em: 26 mar. 2025

UNESCO. **Revisão de políticas educacionais – Moçambique**. Maputo: MINEDH, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371701>. Acesso em: 26 mar. 2025

TAIMO, Jamisse Uilson. **Ensino superior em Moçambique**: história, política e gestão. 2010. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – SP, 2010. Disponível em: [http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/2006/USQUKAQXVOQD.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/USQUKAQXVOQD.pdf). Acesso em: 26 mar. 2025

VAZ, Alexander Cambriaia. Dispersão decisória, centralidade política e entropia burocrática: mitigando custos transacionais na gestão pública. **Opinião Pública**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 622-669, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-01912018243622>. Acesso em: 26 mar. 2025

ZIMBICO, Octavio José. História, política e educação: o novo modelo de escolarização primária em Moçambique. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 67-76, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.28623>. Acesso em: 26 mar. 2025

ZIMBICO, Octávio José; COSSA, José de Inocência Narciso. O projeto do Ensino Primário para Todos em Moçambique: 1975 a 1990. **Revista Eletrônica de**

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644486679>

**Educação**, São Carlos – SP, v. 12, n. 3, p. 912-928, 2018. DOI:  
<https://doi.org/10.14244/198271992083>. Acesso em: 26 mar. 2025

ZUCULA, António Fernando. Qualidade da educação em Moçambique: uma análise a partir dos indicadores educacionais. **Revista de Ciências Humanas e Linguagem**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 189-204, 2021. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/11134>. Acesso em: 26 mar. 2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)