

## RETRATOS DA DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA (AUTO)IMAGEM DOS PROFESSORES MOÇAMBICANOS

### PORTRAITS OF TEACHING: THE CONSTRUCTION OF THE (SELF)IMAGE OF MOZAMBICAN TEACHERS

### RETRATOS DE LA ENSEÑANZA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA (AUTO)IMAGEN DE LOS PROFESORES MOZAMBIQUEÑOS

Elviss Mawoze<sup>1</sup>  
Evangelina Bonifácio<sup>2</sup>

**RESUMO:** A qualidade do ensino básico das escolas públicas de Moçambique é algo debatido e presente nos discursos sociais e políticos. Paralelamente, assiste-se a um movimento crescente de docentes que decidem prosseguir os seus estudos e optam por investir a título individual na sua formação de nível superior. Este facto parece ter diversas razões subjacentes, mas é sabido que a sociedade moçambicana atribui à escola e aos professores responsabilidades inatingíveis e, desde logo, a melhoria da qualidade da educação e o sucesso dos alunos, transferindo esta responsabilidade que deve e terá que ser co-partilhada com os restantes interlocutores do processo. Nesse sentido, esta pesquisa procurou dar voz a estes atores sociais com a finalidade de compreender a (auto)imagem dos professores do ensino básico das escolas públicas na cidade da Beira, procurando perceber as razões implícitas para a escolha da profissão docente, as suas motivações para a continuação de estudos, bem como o seu compromisso com a profissão. A investigação assenta numa abordagem qualitativa e recorreu-se à entrevista semiestruturada, enquanto técnica aplicada a 8 professores que lecionavam em 4 escola do ensino básico, no contexto geográfico em apreço. Destaca-se que os principais resultados indicam a vocação e a empregabilidade como fatores determinantes para o ingresso na carreira docente e relativamente à sua (auto)imagem parecem devolver algum desencanto social, pois referem que se sentem motivados, embora não se sintam reconhecidos e valorizados, quer pela sociedade quer pelos responsáveis em matéria de política educativa.

2450

**Palavras-chave:** Construção. (auto)imagem. Professores moçambicanos.

<sup>1</sup>Doutorando em Ciências de Educação, com especialidade em Educação Inclusiva e Pedagogia Diferenciada, pela Universidade Jean Piaget de Moçambique, docente e pesquisador da Universidade Licungo – Moçambique, Extensão da Beira, Departamento de Educação; Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7993-2287>.

<sup>2</sup>Orientadora no Departamento de Ciências de Educação da Universidade Jean Piaget de Moçambique, Pós-Doutorada em Ciências da Educação - área de Pedagogia Social pela Universidade Católica Portuguesa e Pós-Doutorada em Ética e Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Investigadora integrada no CITED – Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. CITED - Instituto Politécnico de Bragança & Universidade Jean Piaget. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5556-3984>.

**ABSTRACT:** The quality of basic education in Mozambique's public schools is something that is debated and present in social and political discourse. At the same time, there is a growing movement of teachers who decide to continue their studies and choose to invest individually in higher education. This seems to have a number of underlying reasons, but it is well known that Mozambican society assigns unattainable responsibilities to schools and teachers, such as improving the quality of education and the success of pupils, transferring this responsibility that should and will have to be shared with the other players in the process. In this sense, this research sought to give voice to these social actors in order to understand the (self)image of primary school teachers in public schools in the city of Beira, trying to understand the unexplained reasons for choosing the teaching profession, their motivations for continuing their studies, as well as their commitment to the profession. The research was based on a qualitative approach and used semi-structured interviews as a technique applied to 8 teachers who taught in 4 primary schools in the geographical context in question. The main results indicate vocation and employability as determining factors for entering the teaching profession, and in relation to their (self)image, they seem to return some social disenchantment, as they say they feel motivated, although they don't feel recognised and valued, either by society or by those responsible for educational policy.

**Keywords:** Construction. (self)image. Mozambican teachers.

**RESUMEN:** La calidad de la enseñanza básica en las escuelas públicas de Mozambique es algo debatido y presente en el discurso social y político. Al mismo tiempo, existe un movimiento creciente de profesores que deciden continuar sus estudios y optan por invertir individualmente en la enseñanza superior. Esto parece tener una serie de razones subyacentes, pero es bien sabido que la sociedad mozambiqueña asigna a las escuelas y a los profesores responsabilidades inalcanzables, como la mejora de la calidad de la educación y el éxito de los alumnos, transfiriendo esta responsabilidad que debe y tendrá que ser compartida con los demás actores del proceso. En este sentido, esta investigación buscó dar voz a estos actores sociales para comprender la (auto)imagen de los profesores de enseñanza primaria en las escuelas públicas de la ciudad de Beira, tratando de entender las razones no explicadas de la elección de la profesión docente, sus motivaciones para continuar sus estudios, así como su compromiso con la profesión. . La investigación se basó en un enfoque cualitativo y utilizó como técnica entrevistas semiestructuradas aplicadas a 8 profesores que enseñaban en 4 escuelas primarias del contexto geográfico en cuestión. Los principales resultados indican la vocación y la empleabilidad como factores determinantes para el ingreso en la profesión docente y, en relación con su (auto)imagen, parecen devolver cierto desencanto social, ya que dicen sentirse motivados, aunque no se sienten reconocidos y valorados, ni por la sociedad ni por los responsables de la política educativa.

2451

**Palabras clave:** Construcción. (auto)imagen. Profesores mozambiqueños.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um estudo mais abrangente conducente à obtenção do grau de doutor em Ciências de Educação, dedicado à (auto)imagem dos professores.

Como é do domínio público, a profissão docente é complexa e cabe-lhe a responsabilidade de formar o futuro das sociedades. Apesar de, por vezes, ser colocada em questão é certo que, em regra, se reconhece o seu importante e decisivo papel na construção da humanidade. As suas responsabilidades intensificaram-se nas últimas décadas e na atualidade transborda de funções (Nóvoa, 2017).

Neste entendimento, decidiu-se compreender a construção da (auto)imagem dos professores moçambicanos, partindo do pressuposto da importância da profissão, mas considerando que é no ensino primário/básico (doravante designado apenas de básico)<sup>3</sup> que se desenha o sucesso do aluno em níveis subsequentes, pois, aí aprendem a ler e a escrever e ganham competências para outras aprendizagens, ou seja, trata-se da “Escola Alicerce” (Bonifácio, 2004, p. 230).

Como é do conhecimento geral, são diversos os fatores que concorrem para o sucesso ou insucesso do aluno no ensino básico, mas a sociedade encontra, sobretudo, na figura do professor o único responsável. Assim sendo, a imagem social deste profissional pode variar num curto espaço de tempo e com frequência é medida por padrões exteriores às exigências da docência. De referir que, por vezes, resulta da opinião/percepção de fazedores de opinião, das eventuais competências e aptidões que os alunos demonstram na sociedade em que estão inseridos, bem como de estudos realizados e publicados por *experts* sobre o desempenho dos professores ou, ainda, tendo em conta as notícias veiculadas nas diferentes formas de comunicação social (rádio, jornais, televisão e redes sociais). Concorde-se com Baptista (2005, p.132) quando relembra que o “caminho da dignificação da classe só pode ser tratado no respeito pelo sentido, pela pertinência, pela especificidade da função docente”.

2452

Esta realidade não passa despercebida aos profissionais de educação moçambicanos e percebe-se que há uma tendência crescente dos professores do ensino básico para avaliarem e (re)pensarem a sua formação e o seu nível académico, procurando aumentar as suas qualificações. Este facto é visível em quase todas as escolas da cidade da Beira e a maioria destes profissionais procura o prosseguimento de estudos, pensando, também, no seu estatuto socioeconómico, nas condições de trabalho e na sua imagem pública.

---

<sup>3</sup> Ao falar de ensino básico inclui-se o primário e o primeiro ciclo do ensino secundário (7<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> classe), de acordo com o n.º 2 do artigo 6, da lei 18/2018 de 28 de Dezembro.

Face a constatações desta natureza, enquanto investigador e formador de professores/professoras, tornou-se claro que há múltiplos fatores que não favoreciam a construção de uma imagem social positiva dos professores do ensino básico das escolas públicas moçambicanas. Nesse sentido emergiram algumas questões, tais como: *Que razões estão subjacentes à opção de ingresso na carreira docente? Será que o professor(a) do ensino básico se sente valorizado, reconhecido e motivado para desempenhar a sua profissão? Será que o status do professor(a) do ensino básico varia com o seu nível académico?*

Assim, para responder a estas e outras questões recorreu-se, num primeiro momento à pesquisa bibliográfica e documental, e, posteriormente, elegeu-se como opção metodológica o âmbito qualitativo com enfoque descritivo e interpretativo (Sousa; Baptista, 2014). Relativamente à técnica de recolha de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, dando voz aos professores das escolas públicas da Cidade da Beira.

De sublinhar que artigo se encontra estruturado em duas partes. Na primeira, essencialmente apresenta-se o referencial teórico e a segunda refere-se ao trabalho empírico. Termina com as considerações finais e as referências bibliográficas.

## 1. Referencial teórico

2453

### 1.1. Construção da (auto)imagem

Ao procurar entender o processo de construção da (auto)imagem dos professores importa revisitar o pensamento de alguns autores e desconstruir, conceptualmente, os caminhos para a construção da imagem pública do ser professor/a. Assim, no entendimento de Garcia (1999, p. 54), a imagem do professor é representada de distintas maneiras ou formas e destaca: “como pessoa, colega, companheiro, facilitador de aprendizagem, como técnico, investigador, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc.”. No mesmo alinhamento, Bonifácio (2015) refere que deve ser um profissional de educação, um investigador, um intelectual, um gestor de conflitos, um mediador intercultural, um decisor, um construtor de currículo, um profissional reflexivo, entre outros atributos.

Contudo, Campos; Gaspar; Morais (2020), defendem que a imagem da profissão não é inerte ou fixa e é complexa e construída a partir de significados sociais que atribuímos ao tornar-se e fazer-se professor(a). Significa que diferentes contextos históricos, geográficos e sociais permitem leituras diferenciadas sobre o/a professor/a.

Nesta lógica, Santos (2022), afirma:

É construída no cotidiano, a partir dos pressupostos de exercer a sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aulas, nos desafios enfrentados e superados no exercício da função ao longo do processo histórico (p. 67).

Tendo como referência a geografia moçambicana e os autores referidos entende-se que os professores, do ensino básico, constroem a sua (auto)imagem através de uma congregação de fatores, incluindo as experiências vividas na sua *práxis*, a formação académica, a relação interpares, bem como o reconhecimento que lhe é atribuído pela sociedade e, ainda, o impacto que produzem na vida de seus alunos. Em jeito de síntese dir-se-ia que se trata de um processo dinâmico que emerge a partir de um conjunto de razões, destacando-se:

- a) *Profissionalização* – refere-se ao seu processo de formação académica e ao modo como o foram consolidando em contexto escolar.
- b) *Experiência Profissional* – refere-se à sua vivência em contexto de sala de aula e aos desafios e dilemas enfrentados. Significa que se veem de acordo com as conquistas e a segurança profissional que alcançam e, sobretudo, como percebem (ou não) o sucesso educativo dos alunos.
- c) *Desenvolvimento profissional* – refere-se ao modo como percebem o seu agir profissional e à sua autoformação, bem como à participação em programas de formação contínua, pois influenciam a confiança dos professores, pois permitem construir novas competências sociais, humanas e científicas. Ora, quem procura o conhecimento e, constantemente, tenta aperfeiçoar as suas competências profissionais tende a ter uma (auto)imagem mais positiva.
- d) *Reconhecimento social* – refere-se ao apoio e ao reconhecimento por parte da comunidade escolar, dos pais e encarregados de educação, bem como à consideração que percebem que a sociedade lhes confere. Significa que quando são valorizados e respeitados tendem a sentir-se mais seguros e confiantes na profissão.
- e) *Impacto social* – refere-se à forma como entendem o seu papel social e se acreditam (ou não) que contribuem para *dar rosto ao futuro* (Baptista, 2005) e para o bem comum. Esta percepção pode fazer a diferença quer na vida dos alunos, quer na sociedade, quer na construção da sua profissionalidade, tornando-se numa fonte significativa de autoestima.
- f) *Condições de trabalho* – refere-se aos desafios com que são confrontados no exercício da profissão, destacando-se a falta de recursos, as infraestruturas inadequadas e os baixos salários (entre outras razões), provocando sentimentos de desmotivação (ou frustração) que levam à construção de uma (auto)imagem mais negativa.

Em resumo, a (auto)imagem dos professores do ensino básico em Moçambique é moldada por uma interação complexa entre as trajetórias individuais, profissionais e sociais com a possibilidade de construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho docente e centrando-se na imagem social que se tem da profissão, legitimada, ainda, a partir da relação de pertença com a profissão (Nóvoa, 1992).

## 1.2. Formação de professores em Moçambique

A educação formal em Moçambique, foi introduzida na era colonial através de missões católicas e escolas oficiais. Nesta época, os professores eram na sua maioria sacerdotes. Entretanto, com a independência do País em 1975, houve mudanças profundas no sistema de educação. Assim, foi criado em 1982 a primeira lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), que rompeu com o sistema de educação outrora implementado (Chiziane, 2016).

Todavia, o país adotou vários modelos de formação de professores ao longo dos 49 anos de independência e para Langa (2020, p. 349), estes modelos resultam da “ausência de uma estratégia e modelo de formação de professores estáveis; desfasamento entre o currículo e a realidade cultural da maioria dos cidadãos devido ao fenómeno de uniformização tida como suporte aparente de garantia da unidade nacional”.

Atualmente, em Moçambique existem dois modelos de formação de professores primários. A saber: 12<sup>a</sup> classe + 1 ano e 12<sup>a</sup> classe + 3 anos. No primeiro modelo os professores apesar de ingressarem com o nível médio, ou seja, com a 12<sup>a</sup> classe ou equivalente, terminam o curso também com o nível médio e no segundo modelo os professores terminam a formação com o grau de bacharelato, apenas, para atos administrativos e não académicos.

2455

Relativamente à formação de professores de nível secundário cabe às universidades, aos institutos superiores e às faculdades, de acordo com a lei 18/2018 de 28 de Dezembro.

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa enquadra-se no âmbito de uma metodologia qualitativa, pois preocupa-se com a análise e interpretação dos fenómenos sociais. De acordo com Almeida (2021, p. 23), a metodologia qualitativa é aquela que “observa, analisa e interpreta os dados com base numa visão psicossocial, admitindo que existe uma relação entre o sujeito e a realidade, ou seja, entre a subjetividade e o mundo objetivo que apenas números não conseguem responder às principais questões”.

Na pesquisa qualitativa, todos os participantes, do estudo, são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma conceção de vida e orientam as suas ações individuais (Chizzotti, 2000).

Relativamente ao paradigma optou-se pelo paradigma interpretativo, considerando que se visava compreender a (auto)imagem dos professores e professoras do ensino básico, os sentimentos, as motivações e o seu profissionalismo, assim como as razões que subjazem à sua continuação de estudos. De sublinhar que no caso de Moçambique é comum ingressar na docência com os requisitos mínimos exigidos e, posteriormente, estes profissionais optam pelo prosseguimento de estudos.

O tipo de estudo adotado nesta pesquisa é o *estudo de caso* e foi escolhido intencionalmente, visto que, se articula com o objetivo geral proposto, em que se pretendia compreender a (auto)imagem dos professores e professoras do ensino básico das escolas públicas da cidade da Beira.

O estudo de caso, para Carmo (2007, p. 216), é “um estudo profundo, exaustivo e detalhado de uma unidade de interesse, que pode ser único ou múltiplo e a unidade de análise pode ser uma ou mais pessoas, família(s), produto(s), escola(s) ou unidade(s) da escola, um órgão publico ou mesmo país ou vários países”.

Para esta pesquisa, o estudo de caso permitiu interpretar o sentimento dos pesquisados em relação à imagem que têm de si, em relação ao exercício da sua profissão, assim como, procurou retratar a realidade de forma profunda sobre as motivações que levaram os participantes a ingressarem na carreira docente, bem como as que os motivaram ao seu prosseguimento de estudos no ensino superior, com a intencionalidade de adquirir o grau de licenciado/a.

A escolha da técnica e do instrumento teve como base o objetivo da investigação e neste caso em particular a técnica que foi adotada para a recolha de dados foi a entrevista, que segundo Lakatos (2003, p. 195), é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informação a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional”.

Por sua vez Baptista *et al* (2021, p. 25, citando Morgado, 2013), defendem que a entrevista é especialmente usada quando se pretende “obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações”.

A informação recolhida foi analisada a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016) que é uma técnica que permite a interpretação dos dados, pois tem a capacidade de proporcionar uma leitura sistemática e objetiva das mensagens/palavras dos participantes.

## **2.1. Participantes**

Participaram neste estudo 8 professores, de quatro escolas básicas da cidade da Beira, sendo duas situadas na zona urbana e as restantes duas na zona suburbana, tendo sido indicados pelos respetivos diretores pedagógicos, dentro dos critérios estabelecidos e contratualizados para a respetiva seleção, ou seja, possuir formação inicial de professores e, posteriormente, terem optado voluntariamente pelo prosseguimento de estudos no ensino superior e concluído a sua formação académica (grau de licenciatura).

Como forma de garantir o anonimato dos professores participantes, utilizou-se uma codificação materializada a partir da letra P (para designar professor) e um número (indica a ordem sequencial das entrevistas). Como exemplo, o primeiro professor entrevistado é o P<sub>1</sub> e os restantes P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub>, P<sub>5</sub>, P<sub>6</sub>, P<sub>7</sub> e P<sub>8</sub> respetivamente.

## **3. Análise e interpretação dos resultados**

2457

Esta etapa aconteceu em duas fases, sendo que a primeira consistiu na transcrição manual das gravações das oito entrevistas realizadas aos professores de 4 escolas e que tiveram um tempo médio das gravações de 55 minutos, totalizando 440 minutos de gravações.

A segunda fase foi feita a categorização de dados, recorrendo à análise de conteúdo de Bardin (2016). Assim, foram criadas categorias e subcategorias de acordo com os discursos proferidos pelos professores, tendo em consideração os objetivos da pesquisa.

### **3.1. A perceção sobre a imagem da profissão na voz dos professores**

De acordo com os objetivos desta pesquisa, os resultados das narrativas dos professores, possibilitaram “fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias, tendo em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, 2014, p. 300).

Assim, as razões subjacentes à escolha da profissão docente, foram estabelecidas a partir da seguinte categoria e subcategorias de acordo com a tabela que se segue:

**Tabela 1 – Categoria 1**

| Categoria                           | Subcategorias                  | Nº Professores que se identificaram |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Razões para escolha da profissão | Empregabilidade                | Um                                  |
|                                     | Orientação/obrigação do Estado | Um                                  |
|                                     | Vocação                        | Três                                |
|                                     | Modelo/Imitação                | Dois                                |
|                                     | Influência familiar            | Um                                  |

**Fonte:** Elaboração própria (2024)

Nesta categoria, *Razões para escolha da profissão*, os professores P3, P4 e P7 referiram que optaram por ingressar na carreira docente por vocação. Esta subcategoria foi a mais ressaltada de acordo com as afirmações dos professores. A este propósito, a professora P3 comentou o seguinte:

Acho que ser professora é uma coisa que está na veia, no sangue. Porque meu pai também foi professor, minha mãe está agora reformada, também foi professora. Então, isso motivou-me. Apesar que as pessoas de casa não concordavam que fosse seguir a carreira de professor, porque diziam já são muitos professores na família; diziam: você deve seguir medicina, imagina. [...] eu disse, acho que vou fazer só este curso de Português, como eu ando muito bem a português, depois vou trocar [...] veja que hoje os meus três irmãos são também professores, acho que está na nossa veia ser professor.

Por sua vez a professora P4 referiu na sua narrativa que:

2458

Sempre gostei de brincar com crianças e ensinar a cantar, dançar e dei catequese também. Era um sonho ser professora, aliás já me sentia professora quando ensinava catequese na igreja e quando tive a oportunidade de fazer o curso de formação de professores não pensei duas vezes. Acho que foi por vocação.

Ora, estes resultados vão ao encontro da linha de pensamento das pesquisas de Gomes; Pedro (2023) e de Leite; Rodrigues; Teixeira (2024), considerando que concluíram que a maioria dos futuros professores inquiridos apontavam, igualmente, como principal razão para a escolha da profissão docente, o gosto e inclinação pessoal pela área de estudo (ser professor).

Por outro lado, o professor P2 foi indicado/selecionado para ser professor de forma obrigatória para cobrir o déficit de professores no ano de 1986, como o mesmo explica:

Quando termino a 6ª classe, em 1984, graças a Deus fui um dos alunos dispensados e fui considerado melhor aluno da escola e meu sonho era entrar na escola industrial. Naquela altura o setor de educação e de saúde estavam com problemas de quadros. Só acho que o governo fez um estudo, vendo necessidades nos setores de educação e saúde, onde ir buscar? E aquilo se decidiu na altura que os alunos com boas notas e os dispensados deveriam ir aos institutos de saúde ou centro de formação de professores e eu havia dispensado a 6ª classe naquele ano. Comecei a pensar, na saúde a formação era de 2 anos e para a educação era de apenas 1 ano, daí optei pela formação de professores que tinha menos tempo de formação. Foi assim que entrei para educação.

Efetivamente, a decisão tomada pelo governo visava dar resposta ao problema de falta de quadros nas áreas de educação e saúde numa altura que os números das unidades de saúde e as escolas cresciam fortemente de acordo com o Jornal Carta de Moçambique, datado de 9 de Março de 2020.

Por sua vez, o professor P1 sublinhou que optou pela carreira docente movido pela empregabilidade, como explicou:

Entrei nesta profissão como forma de ganhar estabilidade. Mas como se dizia que mesmo nos casamentos antigos dos nossos pais, não namoravam. Então, eu não queria ser professor, já me sinto professor e tenho que ser professor, sou professor e estou a gostar da profissão. Já acabou aquilo que eu pensava. Que estou aqui porque, pronto, eu queria emprego, mas não. Já me sinto professor. Apesar desta profissão não ser valorizada ainda pela sociedade.

Este resultado coincide com as ilações do trabalho de Leite; Rodrigues; Teixeira (2024), em que concluíram que a segurança e a estabilidade, que são garantidos pelo emprego público, constitui o quinto nível (dos oito níveis das razões) para a escolha da profissão docente, divergindo com os resultados de Gomes; Pedro (2023), que concluem que a empregabilidade é a segunda razão para escolha da profissão.

Relativamente à subcategoria *modelo/imitação*, os professores P5 e P8 tiveram como referência e/ou modelo para a escolha da profissão docente, os seus antigos professores do ensino básico e secundário tal como explicaram:

[...] tive dois professores que me marcaram muito, um foi meu professor na 1ª e 2ª classes de nome [...] batia muito, não tinha como passar a 1ª classe sem noções básicas de leitura. [...] na 2ª classe, já lia sem gaguejar. [...] na 4ª classe encontro o professor de nome [...] também batia, mas eu não considero castigo, pois se não fossem eles, acredito que não seria o que sou hoje [...] daí eu decidi, o castigo que estou a passar agora, tenho de fazer também, posso não fazer de igual maneira [...] mas estar em frente, no quadro a tomar medidas como professor [...] acabei mesmo consolidando mesmo esse sonho de professor [P5].

[...] quando eu estava na 10ª classe, gostava de um professor que lecionava muito bem, eu era fã daquele professor. [...] eu perguntava a mim mesma, como uma pessoa se sente ao dar aulas? Qual é a emoção? [...] comecei a dar explicação às crianças no bairro e o meu o sonho materializou-se quando fui fazer o curso de formação de professores.

Neste caso, os dois professores, P5 e P8 assumem que foram influenciados por alguns professores com quem outrora se cruzaram e que, de algum modo, fizeram a diferença e deixaram marcas indeléveis que perduraram no tempo. Nesta linha de pensamento, recorda-se que Bonifácio, (2015, p. 203) afirmou que o “professor é um influenciador”, atribuindo-lhe essa imagem, sublinhando que lhe cabe motivar com o seu exemplo, a personalidade humana, o reforço dos direitos humanos, favorecendo a tolerância e compreensão entre todos”.

No que tange ao compromisso que os professores tinham com a profissão, emergiu a seguinte categoria e subcategorias de acordo com a tabela que a seguir é apresentada.

**Tabela 2 – Categoria 2**

| Categorias                    | Subcategorias                             | Temas emergentes                     |
|-------------------------------|---|--------------------------------------|
| 2.Compromisso com a profissão | Metodologias usadas no processo educativo | Tradicionais<br>Participativas       |
|                               | Relação professor-aluno                   | Autoritária<br>Dialogica<br>Empática |
|                               | Aproveitamento escolar dos alunos         | Aparente<br>Real                     |
|                               | Participação do professor na sala de aula | Assiduidade<br>Pontualidade          |

**Fonte:** Elaboração própria (2024)

Relativamente à subcategoria *metodologias usadas no processo educativo*, os professores P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>4</sub> e P<sub>5</sub> explicaram que normalmente utilizam métodos tradicionais durante o processo de ensino e aprendizagem, tendo por exemplo o professor P<sub>4</sub> afirmado:

Falando a verdade, eu acredito que nós, como professores, nos últimos tempos, estamos a ter muitas dificuldades. Até outros dizem que tem a ver com a formação, mas eu não acredito. Porque, em Chemba, eu convivi com uma população não escolarizada. Mas, se nós formos fazer uma avaliação daquilo que foi o resultado que eu prestei naquela população, eu tenho encontrado uma grande diferença com a realidade da cidade. Lá, era bem possível você receber uma criança que não sabia o que era a língua portuguesa, mas você, trabalhando na pessoa ou na criança, conseguia ver os resultados [...] liam, apesar de ter dificuldades de enquadrar algumas letras, mas liam. Porquê? O número de alunos facilitava [...] mas, aqui na cidade, você pode fazer tudo como professor [...] no ano passado, estava a lidar com 120 alunos. Sabendo que cada aula, no ensino primário, é de 40 minutos. Como dividir os 40 minutos por 120 alunos?

Os participantes deste estudo dividiram-se 50% para as metodologias tradicionais e 50% para metodologias participativas. Eventualmente, os alunos teriam preferido uma maior tendência para as metodologias participativas, considerando os resultados encontrados no estudo de Brighenti; Biavatti; Souza [2015] em que foram inquiridos 95 estudantes e, apenas, 37 revelaram preferência pelas metodologias tradicionais (cerca de 39%) e os restantes 58 (61%) referem a sua preferência pelas metodologias mais ativas, pois acreditam que podem alcançar melhores resultados na sua aprendizagem.

Por outro lado, os professores P<sub>3</sub>, P<sub>6</sub>, P<sub>7</sub> e P<sub>8</sub> afirmaram que com frequência recorrem aos métodos participativos/ativos, na lecionação das suas aulas. Neste sentido recordam-se as palavras, por exemplo, do professor P<sub>6</sub> que narrou: [...] *desenhava as letras na cartolina, recortava*

*todas as vogais e entregava aos alunos e cabia a eles copiarem para os cadernos as letras que tinham nas mãos, no final todos eram voluntários para escreverem no quadro as letras.*

Vale sublinhar que na metodologia tradicional, a figura principal é o professor e os alunos são sujeitos passivos, cujo papel é o de assimilar/memorizar as informações transmitidas pelo professor e sem questionamentos, enquanto que, na metodologia participativa, o aluno é o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e o professor é o mediador (Point; Ferenhof, 2020).

Relativamente à subcategoria *relação professor-aluno* quatros professores (P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>5</sub> e P<sub>7</sub>) defenderam que desenvolveram uma relação dialógica com os seus alunos, três professores (P<sub>4</sub>, P<sub>6</sub> e P<sub>8</sub>), revelaram adotar uma relação empática e, apenas, o Professor P<sub>1</sub> garantiu que tem uma relação autoritária, no processo de ensino.

Contudo, os professores que afirmaram ter uma relação dialógica, sustentam ser a melhor forma de garantir a aprendizagem efetiva como foi argumentado pelo professor P<sub>5</sub> quando sublinhou que: (...) *fora da sala, sou o professor que mais brinco com os meus alunos, mas na sala há limites. Na minha aula, todos os alunos têm oportunidade de participar e tirarem as dúvidas e de contribuírem com as suas ideias.*

Porém, a relação dialógica parte do princípio de que os alunos têm as suas próprias experiências do dia-a-dia, do senso comum que servem de base para a compreensão mais rigorosa da realidade. Daí que:

A base da aprendizagem dialógica reconhece que na interação todos beneficiam porque as aprendizagens são intersubjetivas. Isto traz à proposição um aprofundamento: quanto maior a diversidade interna de um grupo, maiores e mais profundas as aprendizagens de cada sujeito que o integra, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista humano e social (Gabassa; Braga; Rodrigues, 2013, p. 44).

Evidentemente, o processo de construção de conhecimento compreende a dimensão individual na qual o aluno é o sujeito da sua própria aprendizagem, existindo também a dimensão social, em que o diálogo entre o professor e o aluno deve proporcionar a leitura do mundo e da palavra de maneira afetiva e efetiva (Vieira *et al*, 2020).

No que tange ao nível de *aproveitamento escolar dos alunos*, todos os professores foram unânimes em afirmar que os resultados apresentados nas pautas finais não testemunhavam a realidade do sucesso educativo, nas turmas por si lecionadas.

Quer isto dizer, que apresentaram um aproveitamento pedagógico acima dos 85%, mas “confessavam” que na realidade a percentagem “real” deveria variar entre 50 a 70%. Assim,

parece evidente que os professores entrevistados atribuíram notas, a alguns alunos, para transitarem sem que tivessem atingido e/ou trabalhado para adquirirem as competências previstas para tal progresso, como testemunhou o professor P1:

[...] mas uma coisa é que nós somos obrigados a apresentar percentagens muito altas, o aproveitamento real para mim foi de aproximadamente de 50%, mas no final tive de apresentar 80% de aprovações. E, às vezes, mesmo que não nos dissessem para dar aquela meta, também não fugiria à regra, porque, repare que sou o professor que levou os alunos da 1ª até à 6ª classe e chegado agora dizer que os alunos não sabem, então como sabiam antes? Mas é real [...] seriam 50%.

Na mesma linha de pensamento, os professores P2 e P5, frisaram respetivamente:

[...] só que com o número de alunos da turma, depois temos esse problema de termos que cumprir com o programa, mas posso dizer assim, na turma toda, se terminasse o ano e passasse o mesmo de acordo com as competências, 30 ou 40% poderia atingir, mas apresentei uma percentagem de 90%.

[...] eu tive como percentagem, se a minha memória não me falha, 79.1%. É a percentagem real, sim. A escola, a direção, como direção, quer 100%. Quer 100%. Então, eu tive lá, está essa percentagem.

Salienta-se que há o sucesso educativo aparente (formalizado nas notas e estatísticas educativas) e o sucesso real, sendo que ambos não parecem consubstanciar a neutralidade que se exige do processo de avaliação.

Relativamente à subcategoria *participação dos professores na sala de aulas*, surgiram dois temas emergentes a saber: a assiduidade e a pontualidade dos professores. Neste contexto, todos os professores afirmaram que tinham algumas ausências, derivadas de circunstâncias de força maior, mas sempre justificadas e, no que tange à pontualidade, também confessaram que se atrasam, algumas vezes, devido à necessidade de utilizarem os transportes públicos. Contudo, no caso de algumas professoras referem os atrasos pela quantidade de tarefas domésticas da sua responsabilidade. A este propósito, recorda-se o testemunho com os seguintes argumentos:

Não falto às aulas, talvez por questões que realmente justificam, como ficar doente por exemplo, mas sempre comunico à direção da minha ausência, [...] porque vivo longe, a preocupação também é sair mais cedo de casa, mas tenho problemas de atraso devido aos “chapas” [...], fazem encurtamentos de rotas, você deve descer longe da sua paragem e caminhar até à escola, não é fácil [P2].

[...] não falto facilmente à escola, apenas por questões de saúde, mas logo de imediato comunico à direção pedagógica, [...] falando honestamente eu tenho problemas de ser pontual, principalmente neste horário das 10 e 30 horas. Gosto de ver a minha casa limpa e arrumada, quando começo com as tarefas domésticas, não paro [risos] mexo tudo em casa e aí demoro a chegar a tempo na escola [P3].

Efetivamente, as razões apresentadas não isentam os professores das suas responsabilidades profissionais. Considera-se que o professor é um exemplo e deveria ser um referente, como explicaram Prachum; Junior (2020, p. 17, citando Backheuses, 1946), quando

mencionam que o professor se deve “recordar, em primeiro lugar, de que, perante os seus alunos, é ele, a toda a hora, em classe e fora de classe, um modelo vivo”. Explícita, ainda, que os principais deveres dos professores são o “ser pontual, ser assíduo e ser eterno estudante” (Prachum; Junior 2020, p. 19).

Em relação à categoria *estatuto socioprofissional*, emergiram três subcategorias, conforme se apresenta na tabela seguinte.

**Tabela 3 – Categoria 3**

| Categoria                    | Subcategorias           | Temas emergentes   |
|------------------------------|-------------------------|--|
| 3.Estatuto socioprofissional | Ser Professor           | Professor-educador ensinante<br>Professor-espelho da sociedade |
|                              | Reconhecimento social   | Status valorizado<br>Status não valorizado                     |
|                              | Nova formação académica | Alteração status<br>Sem alteração status                       |

**Fonte:** Elaboração própria (2024)

Relativamente à subcategoria, *ser professor*, verificámos que na ótica dos entrevistados eram referenciados dois tipos de perceções/leituras, a saber: *professor-educador ensinante e professor-espelho da sociedade*. Os professores P1, P2, P5 e P8 revelaram que ser professor é ser um educador, como atestam alguns exemplos dos seus discursos em que afirmaram que:

[...] ser professor para mim, é desempenhar uma tarefa nobre de facto [...] Só que por vezes a sociedade já não vê dessa maneira [...] nos tempos passados viam dessa maneira [...] mas, infelizmente, agora já não nos vêm assim [P1].

[...] ser professor é ser um indivíduo que adora crianças, não só crianças, é ser um educador que adora passar aquilo que tem para as outras pessoas e com qualidade, isto é, adorar a profissão e estar pronto a qualquer momento para dar o seu apoio às crianças, assim como fazem os pais em casa [...] o professor tem que ser um indivíduo muito social [...] tem que ser um indivíduo que tem que estar em qualquer momento pronto para dar apoio. Seja quem for, pode ser criança, pode ser adulto, porque ensinar não tem idade [P2].

(...) *ser professora é ter habilidades de saber transmitir para os outros o conhecimento (...) é trabalhar de forma incansável para que o aluno aprenda a ler, a escrever e a respeitar os outros* (P8).

Por sua vez, os professores P3, P4, P6 e P7 defenderam que ser professor é ser espelho da sociedade e, para tal, afirmaram que (...) *ser professora é mostrar à sociedade que podem confiar os seus filhos a esta pessoa (...) é dedicar o seu tempo para o bem comum (...) comparo o professor com os padres ou sacerdotes, prontos para servir e educar* (P4).

[...] ser professor é ser espelho, tal como o pai em casa que ensina ou educa, também o professor faz o mesmo [...] é ser exemplo para as crianças e a sociedade [...] é ter coragem de não cair nas tentações como o de alcoolismo, drogas e outros males que enfermam a sociedade [P8].

Em síntese, na atualidade, defende-se que todos os professores são simultaneamente educadores-professores. No que toca ao “ser professor-ensinante”, referido neste trabalho, acaba por corroborar os resultados de Bonifácio (2009) em que constatou que 88.6% dos inquiridos, consideraram o professor um exemplo para os seus alunos e fundamenta:

Acreditamos que a sua exemplaridade como pessoa e como profissional é uma marca preciosa, para os alunos. Por outro lado, a natureza, relacional e comunicacional, do acto educativo abre oportunidades para formar cidadãos que se espera sejam conscientes, solidários [...]. (p. 242).

Como nota final, considera-se que tanto os professores que entendem o ser professor enquanto “*educador ensinante*”, bem como os que referiram ser o “*espelho da sociedade*”, convergem na importância do papel do/a professor/a, admitindo que as suas funções são relevantes para a formação ulterior dos alunos e, consequentemente, para a construção de cidadãos e de uma sociedade mais justa e solidária em Moçambique.

Relativamente à subcategoria *reconhecimento social*, verificou-se que nas palavras dos entrevistados emergiram duas leituras, a saber: *status valorizado* e *status não valorizado*, sendo que cinco dos oito professores (P1, P3, P4, P5 e P8) consideram que o seu *status não é valorizado* pela sociedade, como explicaram, por exemplo, ao enfatizar que

[...] infelizmente a sociedade atual não valoriza o professor [...] somos as vítimas das políticas do governo [...] introduziram por exemplo as passagens semiautomáticas e a sociedade culpa os professores por ver os seus filhos a atingirem níveis altos sem saber ler e escrever corretamente [...] antigamente o professor era a lanterna que iluminava o povo das trevas, hoje ninguém reconhece isso [...] cabe ao governo devolver a imagem do professor para que a sociedade volte a valorizar a classe dos professores como valoriza a dos médicos por exemplo [P1].

[...] os professores não são valorizados, mas por culpa do Ministério da Educação [...] se um pai não valoriza os seus filhos, como que é os vizinhos e outros poderão valorizar? [...] os professores reclamam pelo número excessivo de alunos, pelas horas extras não pagas, pelas condições mínimas de trabalho e ninguém dá ouvidos [...] a qualidade na formação de professores baixou muito [...] temos colegas com dificuldades sérias de leção, como podem estes professores serem reconhecidos e, isso mancha toda a classe [...] todos sabem da importância do professor, mas não valorizam como devia ser [P3].

[...] a imagem do professor não é valorizada, principalmente nas cidades, no campo ainda se valoriza um pouco [...] é triste porque todas as profissões nascem do professor, mas ninguém fala bem do professor [...] veja como se valoriza a classe dos médicos, porque? [...] há uma ideia errada, visto que, o médico se abandona o paciente ele morre, mas o professor se abandona o aluno, não haverá no futuro novos médicos e os pacientes vão morrer [...] temos o nosso ensino gratuito, mas os alunos não tem livros de todas disciplinas e as escolas não tem material didático e ninguém faz nada para mudar o cenário [P5].

Ressalta-se que, estes dados, coincidem com os de Bonifácio (2009), que concluiu que 78.1% dos professores inquiridos afirmaram que não se sentiam valorizados socialmente, devolvendo uma (auto)imagem menos positiva, marcada quicá pela falta de autoestima e/ou de consideração social, entre outras razões.

Em forma de síntese, dir-se-ia que a não valorização da profissão docente, sobretudo dos profissionais que exercem no ensino básico, decorre de múltiplos fatores destacando-se a falta de condições de trabalho, a ausência de cooperação com os pais/encarregados de educação, os baixos salários e a falta de pagamento das horas extras.

Relativamente à subcategoria *nova formação académica*, cinco professores a saber P<sub>1</sub>, P<sub>4</sub>, P<sub>5</sub>, P<sub>7</sub> e P<sub>8</sub> consideraram que o seu *status* se alterou com a conclusão do nível de licenciatura, como relataram os professores P<sub>1</sub> e P<sub>4</sub> respetivamente:

[...] com a conclusão da licenciatura muita coisa mudou, apesar de não estar a aplicar na prática os conhecimentos adquiridos, procuro aplicar na medida de possível, porque fiz a licenciatura em ensino de História e estou a lecionar a 6<sup>a</sup> classe a disciplina de ciências sociais [...] hoje tenho o mesmo tratamento com os demais colegas licenciados, já não me sinto excluído [...] apesar de não ter mudado de carreira, mas isso não retira o meu nível académico [P<sub>1</sub>].

[...] quando era professora com nível médio, sentia-me um pouco inferior em relação aos professores com nível superior, mas agora não, sinto que tenho mais conhecimentos científicos e pedagógicos [...] o nível de licenciatura mudou a minha vida, as pessoas passaram a respeitar-me mais, tanto no serviço como na família [...] apesar de estar a lecionar a 2<sup>a</sup> classe e ser licenciada em ensino de Biologia, procuro sempre melhorar o desempenho com os conhecimentos aprendidos na universidade [P<sub>4</sub>].

2465

Por outro lado, os professores P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> e P<sub>6</sub> referiam que o seu *status* não se alterou com a conclusão do nível superior, conforme explanou o professor P<sub>3</sub> quando sublinhou

[...] acredito que a licenciatura não mudou de forma significativa nada em mim [...] talvez porque atingi a licenciatura passando pelo bacharelato [...] quando estava a trabalhar no distrito de Búzi, todos éramos professores de N<sub>3</sub> e não havia nenhuma diferença [...] já na Beira, trabalhei numa escola secundária onde a maior parte dos professores não tinham nível superior e fomos terminando a licenciatura ao mesmo tempo [...] a licenciatura ajudou-me bastante a melhorar a minha comunicação, mas não o meu ser, sempre fui muito firme na sala de aulas [...] trabalho atualmente com 2<sup>a</sup> classe e sou licenciada em ensino básico [...] aplico mais os conhecimentos da universidade porque a minha formação é mesmo para este nível de ensino [P<sub>3</sub>].

De acordo com as afirmações apresentadas pelos entrevistados, constata-se que todos assumiram mudanças após a nova formação (grau de licenciado) ainda que nem sempre exerçam na área para a qual se encontram qualificados/as. Em geral referem que a formação no ensino superior lhes proporcionou aprendizagem e um maior aperfeiçoamento humano, pois tal como sublinha Zonatto *et al*, (2013, p. 6) “a aquisição de mais conhecimentos e habilidades

aumenta o valor do capital humano das pessoas, aumentando a sua empregabilidade, produtividade e rendimento potencial visto que, a universidade é o local que se produz e dissemina o conhecimento”.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final desta pesquisa, dedicada aos professores e professoras do ensino básico, das escolas públicas da cidade da Beira, recorda-se que foram as suas narrativas/testemunhos, na primeira pessoa, que deram nota da sua (auto)imagem. Teve-se a preocupação de lhes dar voz e compreender as razões subjacentes às suas palavras, pois elas traduzem o seu sentir, agir e comunicar-se com o Outro(s). Significa que cada um/a constrói diferentes leituras e, neste estudo, devolveu percepções em termos do seu modo de estar e vivenciar a profissão.

Importa sublinhar que se considera que os objetivos da pesquisa, previamente delineados, foram respondidos de forma satisfatória. Assim, em relação ao primeiro objetivo (*Entender a(s) razão(ões) da escolha da profissão*), aferiu-se que na opinião dos entrevistados há diversas razões que os levaram a optar pela profissão docente. Destaca-se a vocação com três professores, dois professores que referem como razão a imitação ao modelo dos seus professores e os restantes três pela empregabilidade, influência familiar e obrigação do estado, respetivamente.

2466

Em relação ao segundo objetivo (*Analisar o compromisso com a profissão*), constatou-se que os professores entrevistados enfatizam diversas formas de viver e entender a profissão. Referem aspetos relativos às metodologias utilizados no processo educativo (metodologias tradicionais e metodologias participativas), a relação professor-aluno (empática, dialógica e autoritária) e o nível de aproveitamento escolar dos alunos (aparente e real).

No que tange às metodologias, os participantes dividiram-se nas suas opiniões, ou seja, 50% para cada lado. Porém, todos foram unânimes ao considerarem que os resultados apresentados estavam acima da realidade, o que resulta da “obrigação” de apresentarem percentagens elevadas do aproveitamento pedagógico. Destaca-se que reconheceram, também, por unanimidade que por vezes chegavam atrasados e/ou faltavam às aulas por motivos de força maior.

Relativamente ao terceiro objetivo (*Averiguar qual a percepção que os professores têm sobre o seu status socioprofissional*), constatou-se que tanto os professores que julgaram o ser professor

enquanto “*educador ensinante*”, bem como os que referiram ser o “*espelho da sociedade*”, convergem na importância do papel do/a professor/a, admitindo que as suas funções são relevantes para a formação ulterior dos alunos e, conseqüentemente, para a construção de cidadãos e de uma sociedade mais justa e solidária em Moçambique.

Relativamente às percepções/leituras de *status valorizado* e *status não valorizado*, importa sublinhar que cinco dos oito professores entrevistados, consideraram que não se sentiam valorizados pela sociedade e, por sua vez, cinco professores consideraram que a nova formação académica, (re)valorizou o seu estatuto social e pessoal.

Em síntese, trata-se de uma profissão complexa que merece um estatuto socioprofissional relevante e destacado porque a eles cabe (trans)formar os homens e mulheres do futuro. Por outro lado, estes profissionais de educação deverão assumir o seu compromisso ético pois a sua imagem pública é construída pela postura profissional que manifestam no território educativo e na geografia em que habitam.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Italo D’Artagnan. (2021). **Metodologia do trabalho científico**. Recife: UFPE.

AMADO, João. (2014). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>  
Acesso em: 10 Agosto 2024

BAPTISTA, Bruna; RODRIGUES, Domingas; MOREIRA, Elisabet; SILVA, Francisco. (2021). Técnica de recolha de dados: inquerir por questionário e/ou inquerir por entrevista? In: SÁ, Patricia de; COSTA, Antonio, P.; MOREIRA, António; (coords) **Reflexões em torno de métodos de investigação recolha de dados** pp. 13-36. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34624/ka02-fq42> Acesso em: 10 Agosto 2024

BAPTISTA, Isabel. (2005). **Dar Rosto ao Futuro. A Educação Como Compromisso Ético**. Porto: Profedições.

BARDIN, Laurent. (2016). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina.

BONIFÁCIO, Evangelina. (2015). **Professores e Escolas. Imagem Social e Desafios de Profissão** (2ª ed.). Lisboa: Edições Fénix.

BONIFÁCIO, Evangelina. (2009). **Professores e Escolas. A imagem social do professor do ensino básico no Portugal contemporâneo (1973 – 2005)**. (Tese de Doutoramento). Salamanca: Universidade de Salamanca.

BONIFÁCIO, Evangelina. (2004). **As Nossas Escolas do 1º Ciclo - O que foram - o que são: Escolas do Concelho de Bragança versus Escolas de Castilla e León**. Revista Cultural - Brigantia, Nº 1/2, Vol. XXIV. Bragança: Assembleia Distrital. <http://hdl.handle.net/10198/6937>

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciane Rodrigues ; (2015). **Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos**. Revista Gestão Universitária da América Latina, Vol. 8, nº 3, pp. 281-304. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319342694014.pdf> Acesso em: 10 Agosto 2024

CAMPOS, Vanessa T. Buenos; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencio de Oliveira. (2020). **Imagens e identidades da docência: ser, torna-se e fazer se professor, professora**. Ensino em Revista, Vol. 27, nº 1, pp. 93-117. . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-4> Acesso em: 14 Outubro 2024

CARMO, Hermano. (2007). **Metodologia da investigação: guia para auto aprendizagem**. São Paulo: Universidade Aberta.

CHIZIANE, Sandra Pedro. (2016). **Análise do papel do professor do ensino básico como gestor na aprendizagem dos alunos no contexto da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem na cidade de Maputo**. (Dissertação de Mestrado). Maputo. Universidade Eduardo Mondlane. . Disponível em: <http://www.repositorio.uem.mz/handle/258/421> Acesso em: 18 Outubro 2024

CHIZZOTTI, António. (2000). **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Serie I, Vol. 16. São Paulo: Cortez. 2468

GABASSA, Valéria; BRAGA, Fernanda Maria; RODRIGUES, Regina Helena. (2013). **A linguagem como forma de inter-ação: uma perspectiva dialógica de aprendizagem**. Revista NUPEM, Vol. 5 nº 9, 33-50.

GOMES, João Maria Bazonga; PEDRO, Lando Emanuel Ludi. (2023). Ser professor "entre o gosto e a vocação" - que professores formar no século XXI em Cabinda, Angola? In: CARMEN, Cavaco; FERNANDO, Costa; JOANA, Marques; (Org.), **Espaços educativos - políticas, práticas, atores e aprendizagens**. pp. 132-140. Lisboa, Portugal: Atas do XXX colóquio da AFIRSE Portugal.

LAKATOS, Eva Maria. (2003). **Fundamentos de metodologia científica** (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

LANGA, Elsa Maria. (2020). **Desafios da formação de Professores em Moçambique**. COOPEDU IV- Cooperação e Educação de Qualidade, pp. 347-358. . Disponível em: <https://books.openedition.org/cei/1177> Acesso em: 14 Setembro 2024

Moçambique. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. **Lei 18/2018 de 28 de Dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: MINEDH.

LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Sonia Valente; TEIXEIRA, Diana Neves (2024). **Razões da escolha da profissão docente e percepções que dela têm estudantes da Universidade do Porto.** Praxis Educativa, Vol. 19, e23411, pp. 1-22. . Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/159367/2/677701.pdf> Acesso em: 03 Janeiro 2025

NÓVOA, António. (2017). **Firmar a posição como professor, afimar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, Vol. 47, nº 166, pp. 1106-1133. . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843> Acesso em: 18 Novembro 2024

NÓVOA, António. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa, **Os professores e sua formação** pp. 15-33. Lisboa: Dom Quixote

POINT, Jaqueline Sasso Favarin; FERENHOF, Helio Aisenberg. (2020). **O uso de metodologia ativa no processo de ensino/aprendizagem nas aulas de Geografia.** Criar Educação. Revista do programa de pós-graduação em educação - UNESC, Vol. 9, pp. 68-80.

PRACHUM, Bianca Neves; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar (2020). **Características desejáveis ao professor: um estudo dos manuais pedagógicos de Everaldo Bachheuses-1933 a 1946.** HISTEDBR On-line, Vol. 20, pp. 1-25. . Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657133> Acesso em: 14 Dezembro 2024

SANTOS, Mayra Silva. (2022). **Algumas considerações sobre identidade e a profissionalidade docente.** Revista Espaço Acadêmico, Vol. 21, nº 232, pp. 66-74. . Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58309> Acesso em: 14 Dezembro 2024

2469

SOUSA, Maria José; BAPTISTA, Cristina Sales. (2014). **Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios.** Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

VIEIRA, Silvana Lima; SILVA, Gilberto Tadeu Reis; SILVA, Rosana Maria de Oliveira; AMESTOY, Simone Coelho. (2020). **Dialógo e ensino aprendizagem na formação técnica em saúde.** Trabalho, Educação e Saúde, pp. 1-25. . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-soloo253> Acesso em: 17 Novembro 2024

ZONATTO, Vinícios Costa da Silva; DALLABONA, Lara Fabiana; MOURA, Geovanne Dias; DOMINGUEZ, Maria Jose; RAUSCH, Rita Buzzi. (2013). **Evidências da relação entre qualificação docente e desempenho acadêmico: uma análise a luz da teoria do capital humano.** Sociedade, Contabilidade e Gestão, Vol. 8, nº 1, pp. 6-25. . Disponível em: [http://dx.doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v8i1.13280](http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v8i1.13280) Acesso em: 23 Dezembro 2024