



ISSN: 2310-0036

Vol. 1 | Nº. 17 | Ano 2026

Lina Da Rónica A. Tomás

Universidade Católica de
Moçambique

7072404147@ucm.ac.mz

Jacinto Orlando João

Universidade Católica de
Moçambique

ijoao.707@ucm.ac.mz



Rua: Comandante Gaivão nº 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

Formação de professores no contexto da massificação do ensino primário em zonas rurais e urbanas de Moçambique: um estudo de caso em Vanduzi e Chimoio.

Teacher Training in the Context of the Expansion of Primary Education in Rural and Urban Areas of Mozambique: A Case Study in Vanduzi and Chimoio.

RESUMO

A educação constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento social, económico e cultural. Este estudo tem como objectivo analisar a gestão da formação de professores no contexto da massificação do ensino primário em Moçambique, problema que se manifesta no aumento acelerado do acesso sem o correspondente reforço da qualidade formativa e pedagógica. A pesquisa incidiu sobre escolas rurais e urbanas de Maingue, Dongo, Sete de Setembro e Três de Fevereiro, na província de Manica. Adoptou-se uma abordagem qualitativa, com estudo de caso múltiplo, recorrendo a amostragem intencional de 20 participantes. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação directa centrada na análise das práticas pedagógicas, dinâmicas de sala de aula, gestão de recursos e interacção docente-discente e análise documental. Os resultados mostram que a formação inicial permanece excessivamente teórica e pouco ajustada à heterogeneidade das turmas, enquanto a formação contínua é irregular e insuficientemente contextualizada. A gestão escolar revelou-se decisiva na articulação das formações, destacando-se maior eficácia nas escolas urbanas. Conclui-se que a capacitação docente exige abordagens integradas, contínuas e adaptadas às realidades locais.

Palavras-chave: Formação docente, massificação do ensino, gestão escolar, ensino primário.

Abstract

Education constitutes a fundamental pillar for social, economic, and cultural development. This study examines the management of teacher training within the context of the massification of primary education in Mozambique, a challenge reflected in the rapid expansion of access without a corresponding reinforcement of formative and pedagogical quality. The research focused on rural and urban schools in Maingue, Dongo, Sete de Setembro, and Três de Fevereiro, in Manica Province. A qualitative approach was adopted, using a multiple case study design and intentional sampling of 20 participants. Semi-structured interviews, direct observation focused on the analysis of pedagogical practices, classroom dynamics, resource management, and teacher-student interaction, and document analysis were employed. The results show that initial teacher training remains overly theoretical and poorly aligned with classroom heterogeneity, while continuing training is irregular and insufficiently contextualized. School management proved decisive in coordinating training processes, with greater effectiveness observed in urban schools. The study concludes that teacher development requires integrated, continuous, and locally adapted approaches.

Keywords: Teacher training, massification of education, school management, primary education.

Introdução

A educação constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social, económico e cultural de qualquer país, sendo reconhecida como um direito universal que deve garantir acesso, permanência e aprendizagem significativa a todos os cidadãos. Em Moçambique, a educação tem assumido papel central na agenda nacional desde a independência em 1975, quando o governo moçambicano atribuiu elevada prioridade à expansão do acesso escolar, reconhecendo-o como instrumento para combater o analfabetismo estrutural herdado do regime colonial. Nos primeiros anos pós-independência, foram realizadas campanhas intensivas de alfabetização em massa, acompanhadas da construção de escolas em diferentes regiões do país, muitas vezes com a participação activa das comunidades locais (MEC, 2003; Cabaço, 2009; Muianga, 2017). Estas iniciativas visavam não apenas aumentar a cobertura escolar, mas também consolidar a educação como um bem público essencial para o desenvolvimento socioeconómico sustentável.

Com a assinatura do Acordo Geral de Paz em 1992, o sistema educativo moçambicano entrou numa nova fase de reestruturação e modernização. A implementação de reformas curriculares, a expansão da rede escolar e a definição de políticas educativas orientadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem marcaram esta etapa. Um dos elementos centrais deste processo foi a capacitação e valorização dos professores, reconhecidas como condição essencial para garantir práticas pedagógicas eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos (Nóvoa, 1995; UNESCO, 2015). A formação docente, tanto inicial quanto contínua, constitui um pilar estratégico para assegurar que os professores estejam aptos a enfrentar os desafios do contexto educativo e a contribuir para a construção de um sistema escolar mais inclusivo, equitativo e sustentável.

Conforme Mário e Monjane (2020), apesar dos avanços na expansão do ensino primário, a educação básica em Moçambique enfrenta desafios estruturais e pedagógicos significativos. A massificação do ensino, impulsionada pelo aumento demográfico e pela escolarização obrigatória, trouxe consigo a necessidade urgente de professores qualificados e de políticas eficazes de formação profissional. Dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020) indicam que o número de alunos no ensino primário passou de cerca de 4,5 milhões em 2010 para mais de 7 milhões em 2019, representando um crescimento superior a 50% em menos de uma década. No entanto, este aumento expressivo da matrícula escolar não tem sido acompanhado de forma proporcional por investimentos estruturantes na capacitação docente, sobretudo em zonas rurais e periféricas.

Segundo Fullan (2001), muitos professores ingressam na profissão com formação insuficiente e enfrentam condições laborais adversas, incluindo turmas superlotadas, recursos didáticos limitados e escasso apoio pedagógico contínuo, o que compromete a qualidade do ensino e a consolidação das aprendizagens essenciais, como a leitura e a escrita. Neste contexto, emerge a questão central desta investigação: de que forma está a ser gerida a capacitação de professores no âmbito da massificação do ensino primário em Moçambique, com particular enfoque nas escolas primárias rurais e urbanas de Maingue, Dongo, Sete de Setembro e Três

de Fevereiro, na província de Manica? Esta pergunta orienta o estudo para compreender as práticas, desafios e limitações da formação docente, bem como o impacto destas políticas na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos de elevada pressão demográfica e complexidade socioeconómica.

O objectivo geral desta pesquisa é analisar a gestão da formação de professores no contexto da massificação do ensino primário em Moçambique, nas escolas primárias rurais e urbanas de Maingue, Dongo, Sete de Setembro e Três de Fevereiro, na província de Manica - distritos de Vanduzi e Chimoio. Para operacionalizar este objectivo, definiram-se os seguintes objectivos específicos: (1) identificar a qualidade da formação inicial recebida pelos professores; (2) entender o papel dos gestores escolares na implementação e acompanhamento das políticas de formação docente; (3) investigar em que medida a formação docente atende às exigências pedagógicas e às especificidades socioculturais dos contextos escolares locais; e (4) descrever as oportunidades e desafios da capacitação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores nestes contextos. O estudo da pesquisa apresenta carácter descritivo e analítico, enquadrando-se num estudo de caso realizado em quatro escolas primárias dos distritos de Vandúzi e Chimoio, ao oferecer subsídios para a acção de gestores escolares, técnicos distritais e provinciais, bem como para formuladores de políticas públicas. Ao analisar experiências concretas em escolas com diferentes características geográficas e socioeconómicas, pretende-se gerar recomendações que contribuam para a melhoria do desempenho profissional dos docentes, o fortalecimento da qualidade do ensino primário e a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e centrada no aluno em Moçambique.

Portanto, este estudo apresenta algumas limitações. A investigação centra-se apenas em quatro escolas da província de Manica, o que restringe a generalização dos resultados para todo o país. Além disso, a recolha de dados dependeu da disponibilidade dos participantes e das condições logísticas locais, que podem ter influenciado a profundidade das observações e entrevistas. Ainda assim, estas limitações não comprometem a relevância do estudo, que oferece contributos importantes para a compreensão da formação docente em contexto de massificação do ensino em Moçambique.

Quadro Teórico

A formação de professores é compreendida como um processo sistemático, contínuo e intencional através do qual os indivíduos desenvolvem conhecimentos, competências, atitudes e valores essenciais para o exercício da profissão docente. Esse processo envolve duas dimensões complementares: a formação inicial, que corresponde à preparação do professor antes de ingressar na carreira, e a formação contínua, orientada para a actualização e o aperfeiçoamento ao longo da vida profissional (Imbernón, 2011; Zeichner, 2009). A relevância dessas duas modalidades torna-se ainda mais evidente quando analisada no contexto da massificação do ensino, entendida como o aumento acelerado do acesso à educação básica, frequentemente impulsionado por políticas públicas destinadas a garantir o direito universal à educação. Em Moçambique, este fenómeno traduziu-se num crescimento expressivo do número de escolas e matrículas, embora nem sempre acompanhado de avanços significativos ao nível da qualidade educativa (MINEDH, 2020).

As políticas públicas de formação de professores constituem um conjunto de programas, estratégias e directrizes definidas pelo Estado com o propósito de assegurar uma preparação docente consistente, tanto na vertente inicial quanto contínua. Para serem eficazes, essas políticas devem ser coerentes, sustentáveis e contextualizadas, proporcionando condições adequadas para que os professores possam desenvolver competências pedagógicas alinhadas às exigências do sistema educativo (Hargreaves & Fullan, 2012). Nesse processo, a gestão escolar assume papel fundamental, uma vez que envolve a organização, coordenação e liderança das actividades pedagógicas e administrativas no espaço escolar. Quando orientada para a dimensão pedagógica, contribui de forma significativa para a promoção da formação contínua e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A literatura especializada destaca que a qualidade da educação está directamente relacionada à capacitação e valorização dos professores. Imbernón (2011) e Nóvoa (1995) argumentam que a formação docente constitui um dos pilares centrais da qualidade educativa, influenciando de maneira decisiva as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos. A UNESCO (2015) reforça essa perspectiva ao defender que uma boa formação docente deve promover práticas inovadoras, inclusivas, reflexivas e culturalmente sensíveis, capazes de responder às especificidades de cada contexto escolar. No entanto, autores como Gatti e Barreto (2009) alertam que tais práticas só produzem efeitos significativos quando articuladas a políticas públicas consistentes, instituições fortalecidas e condições de trabalho adequadas.

A gestão escolar também desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional dos docentes. Uma gestão participativa, que incentiva a colaboração entre professores, pode favorecer a construção de ambientes reflexivos e cooperativos, fundamentais para a melhoria da prática pedagógica. Contudo, a centralização administrativa, a sobrecarga burocrática e a ausência de formação específica em liderança pedagógica têm sido apontadas como obstáculos que dificultam a actuação dos gestores escolares e limitam a eficácia das iniciativas educativas (Barroso, 2003 & Bush, 2008).

Outro aspecto importante refere-se às especificidades dos contextos rurais e urbanos. As escolas localizadas em zonas rurais enfrentam desafios como o isolamento geográfico, a escassez de materiais didácticos e a dificuldade de acesso à formação contínua. Em contraste, nas zonas urbanas destacam-se problemas como a superlotação das turmas, a diversidade cultural e a complexidade social, que exigem abordagens diversificadas e sensíveis às particularidades do ambiente escolar (Siteo, 2006 & Canário, 2001). Essas diferenças exigem que as estratégias de formação docente e de gestão escolar sejam adaptadas às necessidades reais de cada contexto, evitando soluções uniformes que não respondem à diversidade existente no país.

No contexto moçambicano, estudos do MINEDH (2020), revelam que a expansão da rede escolar aumentou consideravelmente o acesso à educação, sobretudo em áreas rurais, mas trouxe novos desafios relacionados ao recrutamento de professores sem qualificação adequada, à superlotação das salas de aula e às condições precárias de trabalho. Fullan (2001) argumenta que reformas centradas apenas na ampliação do acesso têm impacto limitado sobre a aprendizagem quando não acompanhadas de investimento robusto na formação de

professores. Silva e Araújo (2020) reforçam essa visão ao apontar a escassez de recursos didáticos e a fraca supervisão pedagógica como factores que comprometem os resultados educativos.

Pesquisas recentes (Mário & Monjane, 2020) indicam que a formação inicial nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) mantém um carácter predominantemente teórico e pouco articulado com a prática real das salas de aula. Já a formação contínua, embora prevista nas políticas educacionais, ocorre de forma irregular e, muitas vezes, depende de iniciativas externas de curta duração. Zeichner (2009) e Imbernón (2011) defendem que a formação contínua deve ser contextualizada e orientada pelas necessidades concretas dos professores, mas em Moçambique ainda persistem fragilidades nos mecanismos de acompanhamento e avaliação das formações, limitando o seu impacto.

Após a independência, e especialmente após o Acordo Geral de Paz de 1992, a massificação do ensino primário tornou-se uma prioridade nacional. Contudo, apesar do progresso no acesso, surgiram desequilíbrios entre a expansão quantitativa e a qualidade da formação oferecida. No âmbito da gestão escolar, a capacidade dos gestores de mobilizar recursos, promover formações e criar ambientes de trabalho colaborativos revela-se determinante para a melhoria da prática docente. Porém, a centralização administrativa e a falta de autonomia das escolas continuam a constituir entraves significativos (Bush, 2008 & Barroso, 2003).

Metodologia

No que concerne aos aspectos éticos, a investigação respeitou os princípios de confidencialidade, anonimato e participação voluntária dos participantes. Todos os entrevistados foram informados sobre os objectivos do estudo e deram o seu consentimento para participar na pesquisa. Garantiu-se igualmente que os dados recolhidos seriam utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos. A investigação adoptou o paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, centrando-se na formação docente em contextos de massificação do ensino em quatro escolas da província de Manica. Para tal, utilizou-se estudo de caso múltiplo, amostragem intencional com 20 participantes, entrevistas semiestruturadas, observação directa, que tiveram como finalidade compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante as aulas, nomeadamente a gestão da sala de aula, os métodos de ensino utilizados, os materiais didáticos mobilizados e a interação professor-aluno. E análise documental, permitindo compreender percepções, experiências e práticas docentes em diferentes contextos (Creswell, 2014 & Yin, 2018). Os dados foram tratados através da análise de conteúdo, com codificação sistemática, identificação de categorias temáticas relevantes e interpretação reflexiva, buscando evidenciar padrões, desafios e oportunidades na formação contínua e inicial dos professores (Braun & Clarke, 2006).

Discussão dos Resultados

A presente revisão de literatura, articulada à análise das respostas de professores, directores e coordenadores pedagógicos das escolas de Maingue, Dongo, Sete de Setembro e Três de Fevereiro, permitiu compreender de forma abrangente o processo de formação docente no

contexto da massificação do ensino primário em Manica. Os resultados mostram que, embora a expansão do ensino tenha favorecido o acesso escolar, tal avanço não se traduziu automaticamente em melhoria da qualidade educativa, o que confirma a complexidade inerente às políticas centradas exclusivamente na universalização do acesso (Fullan, 2001). Assim, a formação docente continua a ser um elemento estruturante, mas cujo impacto é condicionado por factores institucionais, pedagógicos e contextuais.

A análise evidencia que a formação inicial permanece excessivamente teórica, o que limita a sua aplicabilidade na sala de aula. Professores urbanos relataram dificuldades no manejo de turmas grandes e heterogéneas (FI1), ao passo que docentes rurais destacaram que a formação não prepara adequadamente para lidar com a diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem (FI2). Ainda assim, alguns professores experientes demonstraram capacidade de desenvolver estratégias adaptativas, sugerindo que saberes da experiência podem compensar lacunas estruturais. Estes resultados convergem com a literatura que advoga a necessidade de uma formação inicial articulada à prática e às realidades concretas das escolas (Mário & Monjane, 2020; Zeichner, 2009). A discrepância entre a formação prescrita e a realidade vivida revela que a profissionalização docente não pode ser vista como um processo exclusivamente técnico, mas reflexivo e situado.

Apesar de prevista nas orientações do MINEDH (2020), a formação contínua revela-se irregular, fragmentada e dependente de acções externas de curta duração. Professores urbanos afirmam que os cursos “nem sempre se relacionam com os problemas que enfrentamos diariamente” (FC1), enquanto docentes rurais vêem insuficiência tanto na frequência como na pertinência dos programas (FC2). Tal cenário confirma a necessidade de formações contínuas sistemáticas, contextualizadas e coerentes com necessidades reais, como sustentam Imbernón (2011) e Fullan (2007). A distância entre políticas e prática mostra que a existência de programas formais não basta: é indispensável supervisão pedagógica constante, recursos adequados e mecanismos de avaliação que assegurem impacto efectivo.

As percepções de directores e coordenadores pedagógicos evidenciam a centralidade da gestão escolar como mediadora entre formação inicial, formação contínua e a prática pedagógica. Em contextos urbanos, gestores destacam esforços para promover reuniões pedagógicas e troca de experiências, embora enfrentem limitações de recursos (GE1). Nas escolas rurais, a centralização administrativa e a sobrecarga burocrática dificultam a adaptação das políticas às realidades locais (GE2). A autonomia da gestão escolar mostrou-se determinante para articular formação, supervisão e acompanhamento pedagógico (GE3). Além disso, motivação, reconhecimento e apoio contínuo aos docentes (GE4) emergem como factores essenciais para transformar a formação em mudança efectiva da prática, corroborando estudos sobre o papel estratégico da liderança educativa (Barroso, 2003 & Bush, 2008).

A análise revela que a disponibilidade de recursos constitui um dos principais condicionadores da prática docente. Professores rurais relatam que a escassez de materiais didácticos limita substancialmente a implementação de metodologias aprendidas na formação (RI1), enquanto docentes urbanos reconhecem maior acesso a recursos e cursos, embora ainda insuficientes

(RI2). A assimetria observada reforça a necessidade de políticas diferenciadas e territorialidades, capazes de reduzir desigualdades sistémicas e promover equidade no desenvolvimento profissional (Sitoe, 2006; Canário, 2001).

A superlotação, a heterogeneidade e as diferenças socioculturais presentes nas turmas desafiam de modo significativo a prática docente. Nas escolas urbanas, o grande número de alunos dificulta a mobilização dos conhecimentos adquiridos (DT1); já nas escolas rurais, a falta de preparação prática impede responder adequadamente às necessidades diversas (DT2). Estes achados enfatizam a urgência de estratégias pedagógicas adaptativas e sensíveis às diferenças individuais, alinhadas com a defesa de Tardif (2014) e Nóvoa (2009) de que o ensino implica compreender e agir sobre subjectividades, ritmos e contextos.

Os resultados apontam para entraves persistentes, centralização das decisões, insuficiência de acompanhamento, sobrecarga de trabalho e ausência de incentivos, que comprometem a motivação docente e a continuidade do processo educativo (Brito, 2019; Muianga, 2017; UNESCO, 2021). A análise reforça que a formação docente deve ser entendida como processo complexo, atravessado por dimensões sociais, culturais e económicas, e não apenas como um conjunto de técnicas ou cursos isolados. A distância entre políticas e realidades escolares evidencia que melhorar a formação docente exige não só programas formativos, mas também condições materiais, gestão eficaz e valorização profissional.

O estudo mostra ainda que gestores capacitados e proactivos têm potencial para mitigar limitações estruturais, fortalecendo práticas colaborativas e promovendo ambientes favoráveis à aprendizagem (Day, 2001; Fullan, 2014). Assim, políticas educativas devem considerar a diversidade territorial, garantindo recursos diferenciados, acompanhamento contínuo e estratégias de valorização docente que potenciem a aplicação prática das formações.

Recomenda-se que futuras investigações adoptem metodologias longitudinais para avaliar o impacto real da formação contínua no desempenho docente e discente. Estudos comparativos entre escolas com distintos graus de autonomia administrativa podem contribuir para compreender como diferentes modelos de gestão influenciam a eficácia das políticas formativas (Day, 2001; Nóvoa, 2009; Bolívar, 2012; Fullan, 2014; UNESCO, 2021).

Em conclusão, os resultados confirmam a literatura sobre a relevância da formação docente, mas evidenciam discrepâncias substanciais entre políticas, implementação e prática. As diferenças entre contextos urbanos e rurais, entre teoria e prática e entre expectativas institucionais e recursos disponíveis reforçam a necessidade de abordagens integradas, contínuas e contextualmente adequadas (Brito, 2019; Muianga, 2017; UNESCO, 2021). Assim, o fortalecimento simultâneo da formação docente e da gestão escolar torna-se imprescindível para promover aprendizagens significativas e garantir a eficácia do ensino primário em Moçambique.

Conclusão

A presente investigação analisou o processo de formação de professores no contexto da massificação do ensino primário em Moçambique, nos distritos de Vandúzi e Chimoio. O estudo conclui que a formação docente é central para a qualidade educativa, sendo decisiva para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e para o fortalecimento do sistema educativo. Ao mesmo tempo, a análise revelou que factores estruturais e contextuais limitam o impacto desta formação na aprendizagem dos alunos. As diferenças entre escolas urbanas e rurais mostraram-se particularmente relevantes. Enquanto os contextos urbanos apresentam maior acesso a recursos e oportunidades de capacitação, as zonas rurais enfrentam escassez de infra-estruturas, isolamento geográfico e maiores vulnerabilidades sociais. Esta realidade reforça a necessidade de políticas diferenciadas, que considerem a diversidade do território e promovam equidade no acesso à formação e aos recursos.

A investigação também indicou que a motivação e o desempenho dos professores são afectados por condições de trabalho inadequadas, sobrecarga de funções e ausência de incentivos consistentes. Tais factores comprometem a continuidade pedagógica e a qualidade do ensino, evidenciando a importância de estratégias que valorizem o docente, incluindo redução da carga administrativa, certificação de formações e incentivos específicos para professores em áreas rurais. A gestão escolar emergiu como elemento estratégico, capaz de otimizar recursos, incentivar práticas pedagógicas inovadoras e criar um clima favorável à aprendizagem, mesmo diante de limitações estruturais. O fortalecimento da liderança escolar, com formações direccionadas e promoção de modelos participativos, revelou-se essencial para a implementação eficaz de políticas de formação docente e para a melhoria das práticas pedagógicas.

Diante destes desafios, recomenda-se que a formação docente seja contínua, estruturada, supervisionada e adaptada ao contexto local, permitindo que escolas e distritos ajustem os programas às suas necessidades específicas. A descentralização das decisões pedagógicas, aliada à priorização de recursos para zonas menos favorecidas, contribui para reduzir desigualdades e promover um ensino mais equitativo. O estudo evidencia que a melhoria da capacitação docente exige abordagens integradas, contínuas e contextualizadas, envolvendo formação, gestão escolar e condições de trabalho adequadas. Os resultados fornecem subsídios concretos para políticas públicas mais ajustadas, capazes de fortalecer a valorização do docente, promover práticas pedagógicas de qualidade e contribuir para um ensino primário inclusivo, equitativo e sustentável em Moçambique.

Referências

- Barroso, J. (2003). *Gestão escolar: desafios e perspectivas em contextos diversos*. Lisboa: Edições Pedagógicas.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brito, A. (2019). *Desenvolvimento profissional docente e qualidade educativa em Moçambique*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bush, T. (2008). Leadership and management development in education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 257–279.
- Bush, T. (2018). *Theories of educational leadership and management (5th ed.)*. London: Sage.
- Cabaço, E. (2009). *Educação básica em Moçambique: história e desafios*. Maputo: Instituto de Estudos Pedagógicos.
- Canário, R. (2001). Educação em contextos rurais: desafios e estratégias. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 45–63.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, C. (2001). *Teachers' roles and professional development in a changing world*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gatti, B., & Barreto, J. (2009). Formação de professores e políticas públicas: impactos e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 123–140. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100009>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Capital profissional: Transformando o ensino em todas as escolas*. Nova York, NY: Teachers College Press.
- Imbernón, F. (2011). *Formação de professores: teorias e práticas*. Porto Alegre: Artmed.

Mário, F., & Monjane, D. (2020). Formação docente e desafios no contexto da massificação do ensino primário em Moçambique. *Revista Moçambicana de Educação*, 7(1), 56–75.

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). Relatório anual de estatísticas da educação. Maputo: MINEDH.

Muianga, F. (2017). Políticas educativas e qualidade da educação em Moçambique. Maputo: Universidade Pedagógica.

Nóvoa, A. (1995). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). Formação de professores e melhoria da aprendizagem. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Sitoe, A. (2006). Educação em contextos rurais de Moçambique: desafios e estratégias de intervenção. *Revista Moçambicana de Educação*, 3(2), 22–38.

Silva, R., & Araújo, P. (2020). Formação docente e qualidade educativa: análise crítica do ensino primário. *Educação e Pesquisa*, 46(3), e213456. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v46n3e213456>

Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. Porto Alegre: Artmed.

UNESCO. (2015). Teacher policy development guide. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2021). Global education monitoring report 2021: Inclusion and education. Paris: UNESCO.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zeichner, K. (2009). Teacher education and the struggle for social justice. New York, NY: Routledge.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
