

PROGRESSÃO E PROMOÇÃO NA CARREIRA DOCENTE NA PROVÍNCIA DE NAMPULA EM MOÇAMBIQUE: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Agostinho Najane ¹

Resumo

Este artigo analisa as implicações dos processos de progressão e promoção na carreira docente para o desenvolvimento profissional dos professores na província de Nampula, Moçambique. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-interpretativa, recorreu a entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental, incluindo o Estatuto do Professor e o REGFAE (Lei n.º 10/2017), para compreender perceções, desafios e experiências de 20 docentes (12 homens e 8 mulheres, com experiência média de 12 anos), distribuídos pelo Ensino Primário, Secundário do 1.º e do 2.º Ciclo. Os resultados revelam que, embora a progressão e a promoção sejam formalmente reconhecidas como direitos profissionais, a sua implementação é marcada por burocracia excessiva, falta de transparência, desigualdade administrativa entre distritos e casos extremos de estagnação prolongada, incluindo professores que permanecem mais de dez anos na categoria de estagiário. Tais constrangimentos comprometem a motivação, distorcem o propósito da formação contínua e fragilizam o desenvolvimento profissional. Conclui-se que a valorização docente depende não apenas do enquadramento legal, mas da capacidade institucional de operacionalizar processos justos, céleres e transparentes. São apresentadas recomendações para a digitalização dos processos, uniformização administrativa, reforço da comunicação institucional e fortalecimento das estruturas distritais de gestão da carreira.

Palavras-chave: Carreira docente; progressão; promoção; desenvolvimento profissional; Moçambique.

CAREER PROGRESSION AND PROMOTION FOR TEACHERS IN THE PROVINCE OF NAMPULA, MOZAMBIQUE: IMPLICATIONS FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract

This article analyzes the implications of progression and promotion processes in the teaching career for the professional development of teachers in Nampula province, Mozambique. Using a qualitative and descriptive-interpretive approach, the study employed semi-structured interviews, questionnaires, and document analysis – including the Teacher Statute and REGFAE (Law no. 10/2017) – to examine the perceptions, challenges, and professional experiences of 20 teachers (12 male and 8 female, with an average experience of 12 years), drawn from Primary, Lower Secondary, and Upper Secondary education levels. The findings indicate that, although

¹Mestre em Administração e Regulação de Educação, pela Academia Militar Marechal Samora Machel. Instrutor e Técnico Pedagógico DN1 na Escola Secundária de Napipine e Reverendo da Igreja Católica Anglicana. Nampula, Moçambique. E-mail: agostinhonajane90@gmail.com



progression and promotion are formally recognized as professional rights, their implementation is hindered by excessive bureaucracy, lack of transparency, administrative disparities between districts, and extreme cases of prolonged stagnation, including teachers who remain classified as trainees for more than ten years. These constraints undermine teacher motivation, distort the purpose of continuous training, and weaken professional development. The study concludes that teacher appreciation depends not only on legal frameworks but also on the institutional capacity to operationalize fair, transparent, and timely career management processes. Recommendations include digitizing career procedures, standardizing administrative practices, strengthening communication mechanisms, and reinforcing district-level management structures.

Keywords: teaching career; progression; promotion; professional development; Moçambique.

PROGRESIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN DE LOS DOCENTES EN LA PROVINCIA DE NAMPULA, MOZAMBIQUE: IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Resumen

Este artículo analiza las implicaciones de los procesos de progresión profesional y promoción para el desarrollo profesional de los docentes en la provincia de Nampula, Mozambique. La investigación, de enfoque cualitativo y naturaleza descriptivo-interpretativa, utilizó entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis de documentos, incluyendo el Estatuto del Profesor y el REGFAE (Ley nº 10/2017), para comprender las percepciones, los retos y las experiencias de 20 docentes (12 hombres y 8 mujeres, con una media de 12 años de experiencia), distribuidos entre la educación primaria y secundaria (primer y segundo ciclo). Los resultados revelan que, aunque la progresión y la promoción son reconocidas formalmente como derechos profesionales, su implementación está marcada por una burocracia excesiva, falta de transparencia, desigualdad administrativa entre distritos y casos extremos de estancamiento prolongado, incluyendo profesores que permanecen más de diez años en la categoría de becario. Tales limitaciones comprometen la motivación, distorsionan el propósito de la formación continua y debilitan el desarrollo profesional. Se concluye que la valorización docente depende no solo del marco legal, sino de la capacidad institucional para operacionalizar procesos justos, rápidos y transparentes. Se presentan sugerencias para la digitalización de los procesos, la uniformización administrativa, el refuerzo de la comunicación institucional y el fortalecimiento de las estructuras distritales de gestión de la carrera.

Palabras clave: carrera docente; progresión; promoción; desarrollo profesional; Moçambique.

1. Introdução

A carreira docente constitui um dos pilares fundamentais para a construção da qualidade educativa, pois estrutura o percurso profissional dos



professores, regula o reconhecimento do mérito e orienta as oportunidades de desenvolvimento profissional. Em Moçambique, o quadro normativo da carreira docente é definido pelo Estatuto do Professor e pelo Regime Estatutário Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (REGFAE – Lei n.º 10/2017), que estabelecem quatro grandes categorias funcionais: DN1 (nível superior/licenciatura ou acima), DN2 (licenciatura), DN3 (nível médio) e DN4 (nível básico). Nesse sistema, a progressão corresponde ao avanço horizontal dentro de uma mesma categoria – com base em tempo de serviço, avaliação de desempenho e formação contínua –, enquanto a promoção implica a ascensão vertical para uma categoria superior, exigindo qualificação adicional e cumprimento de requisitos específicos. O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) tem implementado políticas que procuram valorizar o professor e fortalecer a eficiência do sistema educativo. Contudo, na prática, persistem desafios que limitam o funcionamento eficaz desses mecanismos, sobretudo em províncias populosas como Nampula, onde a pressão demográfica e as desigualdades territoriais intensificam os problemas administrativos. A situação agravou-se nos últimos anos com a implementação da Tabela Salarial Única (TSU), que provocou uma suspensão temporária de vários atos administrativos de progressão e promoção; apenas em 2025 o Governo anunciou a retoma gradual desses processos a partir de 2026 (MINEDH, 2022).

Na província de Nampula, que concentra a maior rede escolar do país com mais de 4 milhões de habitantes e um número significativo de docentes distribuídos por vinte e três distritos (MINEDH, 2022), os professores enfrentam longos períodos de estagnação profissional, atrasos processuais, ausência de feedback das Direções Distritais de Educação (DDEs) e fragilidades nos mecanismos de gestão de carreira. Em muitos casos, docentes permanecem vários anos na mesma categoria, incluindo situações extremas de professores que, após mais de uma década de serviço, continuam classificados como estagiários. Tais experiências revelam inconsistências entre o quadro legal estabelecido pelo Estatuto do Professor e a sua efetiva implementação administrativa.

Autores como García (2009), Day (1999) e Nóvoa (1992) defendem que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que depende tanto de oportunidades formativas quanto de estruturas institucionais que reconheçam e valorizem o esforço do professor. Estudos mais recentes realizados em contextos africanos e moçambicanos corroboram essa perspectiva: Aliante e Mendes (2025) documentam que, entre 2004 e 2022, as políticas de valorização docente em Moçambique avançaram legislativamente, mas permaneceram aquém das expectativas na sua aplicação prática. Castro (2024) identificou, em Ribáuè (Nampula), uma correlação direta entre o bloqueio nos processos de progressão e o declínio da motivação intrínseca dos professores do ensino primário. Quando os processos de progressão e promoção são marcados por burocracia, falta de transparência e percepções de injustiça, a motivação e o compromisso pedagógico tendem a deteriorar-se (Herzberg, 1966; Ingersoll, 2021),

comprometendo não apenas a trajetória profissional dos docentes, mas também a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

A literatura indica que políticas de carreira mal implementadas podem distorcer a finalidade da formação contínua, transformando-a em requisito burocrático em vez de mecanismo de aperfeiçoamento pedagógico (Fullan, 2007). Santos *et al.* (2024), ao analisarem o planejamento e a orçamentação da carreira docente no ensino básico moçambicano, verificaram que a descontinuidade dos processos administrativos compromete tanto a sustentabilidade financeira da carreira quanto o engajamento dos professores com a sua própria formação. Este fenómeno tem sido igualmente observado em Nampula, onde muitos docentes relatam procurar formações apenas para cumprir exigências administrativas e não como resposta a necessidades reais da prática docente (Castro, 2024).

Diante desse cenário, o problema central desta investigação pode ser enunciado nos seguintes termos: de que modo os processos de progressão e promoção na carreira docente – tal como são operacionalizados na província de Nampula – influenciam o desenvolvimento profissional dos professores, a sua motivação e a qualidade educativa? A disparidade entre o que o quadro legal garante e o que a prática administrativa concretiza constitui o nó problemático que este estudo procura desvendar.

Assim, o objetivo geral deste artigo é examinar as implicações da progressão e promoção na carreira docente para o desenvolvimento profissional dos professores na província de Nampula. Para isso, mobiliza-se uma abordagem qualitativa que integra entrevistas semiestruturadas, análise documental e interpretação crítica dos discursos docentes, articulada com o referencial teórico da gestão de carreira e do desenvolvimento profissional.

Ao contribuir para o conhecimento sobre a gestão da carreira docente em Moçambique, este estudo oferece subsídios relevantes para o aprimoramento das políticas educacionais, para a melhoria da motivação docente e para a construção de um sistema educativo mais justo, funcional e eficaz.

2. Referencial Teórico

O referencial teórico aborda algumas temáticas, como: carreira docente e desenvolvimento profissional; progressão na carreira docente; promoção e reconhecimento profissional; progressão/promoção e motivação docente; e contexto moçambicano e provincial; conforme apresentado na sequência.

2.1 Carreira docente e desenvolvimento profissional

A carreira docente é entendida como um percurso organizado que define etapas, requisitos, responsabilidades e possibilidades de crescimento profissional dentro do sistema educativo. García (2009) sustenta que uma carreira estruturada permite “estabilidade, reconhecimento e motivação”, elementos essenciais para a valorização do professor e para a melhoria da

qualidade do ensino. Nesse sentido, progressão, promoção, formação contínua e avaliação de desempenho constituem pilares centrais para assegurar que o docente avance de forma coerente com seu mérito e competências.

No campo do desenvolvimento profissional docente, Day (1999) defende que este é um processo contínuo que integra aprendizagens formais (cursos, capacitações, formações) e informais (experiência prática, reflexão individual, colaboração entre pares). Já Nóvoa (1992) enfatiza que “não há desenvolvimento profissional sem um forte investimento na formação do professor como sujeito”, destacando a importância da autonomia e da reflexão crítica na construção da identidade profissional.

No contexto moçambicano, políticas como os Programas de Formação Contínua do MINEDH têm procurado fortalecer as competências pedagógicas e administrativas dos professores. Entretanto, a implementação enfrenta limitações estruturais, como falta de recursos, desigualdade regional e dificuldades de monitoria. Esse cenário confirma a crítica de Fullan (2007), ao afirmar que políticas educativas podem falhar quando não se articulam plenamente com o ambiente institucional onde serão aplicadas.

Observa-se, portanto, que uma carreira bem estruturada é indispensável para o desenvolvimento docente, como sustentado por García (2009) e Nóvoa (1992). Aliante e Mendes (2025) confirmam, no contexto moçambicano, que as políticas de valorização docente das últimas duas décadas criaram uma base legal consistente, mas a sua eficácia permanece condicionada pela ausência de mecanismos de implementação equitativos entre províncias e distritos. Sugere-se, assim, que o desenvolvimento profissional depende não apenas da existência de normas, mas sobretudo da sua operacionalização justa, célere e funcional.

2.2 Progressão na carreira docente

A progressão é o avanço horizontal dentro de uma mesma categoria profissional, baseado em critérios previamente definidos, como tempo de serviço, avaliação de desempenho e formação contínua (Fernandes, 2020). No sistema moçambicano, o Estatuto do Professor e o REGFAE (Lei n.º 10/2017) estipulam que a progressão ocorre de forma periódica e automática quando os requisitos são cumpridos, cabendo à administração distrital instruir e validar os processos. Para Tchombe (2017), em muitos países africanos, os mecanismos de progressão são burocráticos, lentos e pouco transparentes, gerando frustração nos professores e diminuindo o estímulo à melhoria contínua da prática pedagógica.

Em Moçambique, o Estatuto do Professor define claramente os requisitos para a progressão, mas diversos estudos apontam a existência de atrasos significativos, fragilidades administrativas e diferenças de implementação entre províncias (Chilundo; Massarongo, 2018). Santos *et al.* (2024) evidenciam que a falta de orçamentação adequada para os atos de progressão constitui uma das principais causas da estagnação dos professores do ensino básico, uma vez que a aprovação dos processos fica dependente da disponibilidade de cabimento

orçamental. Muitos docentes relatam que, apesar de cumprirem os requisitos legais, os seus processos ficam pendentes por longos períodos, afetando a motivação e a estabilidade financeira.

Em relação à progressão na carreira, ela é relevante, uma vez que: reconhece o esforço e a dedicação profissional; incentiva o professor a buscar formação adicional e aperfeiçoamento; e promove justiça e meritocracia dentro do sistema educativo. Entretanto, existem algumas limitações, pois a lentidão e irregularidade do processo podem gerar desmotivação, a falta de digitalização dos sistemas abre espaço para erros administrativos e, assim, a progressão pode tornar-se apenas um procedimento formal, sem impacto real na prática docente.

A progressão, enquanto política, é conceptualmente positiva, mas a sua eficácia depende da operacionalização. No caso de Nampula, os desafios administrativos impedem que a progressão cumpra a sua função motivacional. Observa-se que a digitalização e a padronização dos processos entre distritos constituem prioridades para transformar a progressão em instrumento efetivo de valorização docente, como também sinalizam Santos *et al.* (2024) e Castro (2024).

2.3 Promoção e reconhecimento profissional

A promoção consiste na ascensão para uma categoria superior na carreira docente, geralmente associada a maiores responsabilidades e a um acréscimo salarial. Segundo Darling-Hammond (2017), sistemas de promoção transparentes e baseados no mérito contribuem para reforçar o compromisso profissional e reduzir a rotatividade docente, especialmente em regiões com escassez de professores qualificados.

Por outro lado, Ingersoll (2021) indica que quando os professores percebem injustiça, favoritismo ou opacidade nos processos de promoção, tendem a desenvolver frustração, diminuindo seu envolvimento com atividades pedagógicas e formativas. Tais percepções podem levar ao abandono da carreira ou à procura de alternativas profissionais.

No Brasil e em Portugal, estudos semelhantes destacam que promoções inconsistentes geram desigualdades na progressão salarial e desmotivação docente (Lima, 2015; Oliveira, 2020), sugerindo que o problema é comum em sistemas educativos centralizados.

A promoção constitui, conceptualmente, um marco de valorização profissional, mas em muitos contextos torna-se um processo distante e pouco acessível. Em Nampula, verifica-se que a ausência de divulgação clara dos critérios alimenta percepções de injustiça e mina a confiança dos professores nas instituições. Estudos recentes que analisaram fatores psicossociais e riscos do trabalho docente na província de Nampula (2024) revelam que a opacidade nos processos de promoção figura entre os principais estressores ocupacionais dos docentes, com impacto direto no bem-estar e no desempenho profissional. Sugere-se, portanto, que a publicação sistemática de critérios, calendários e

listas de elegibilidade é condição essencial para restaurar a confiança institucional.

2.4 Progressão/promoção e motivação docente

As teorias motivacionais ajudam a compreender a relação entre carreira e desempenho docente. Herzberg (1966), com a teoria dos dois fatores, afirma que reconhecimento, crescimento e realização profissional são fatores motivacionais internos que aumentam o desempenho e a satisfação no trabalho. Nesse sentido, progressão e promoção são estímulos essenciais para que o docente se sinta valorizado.

Contudo, quando esses processos enfrentam atrasos, injustiças ou falta de clareza, transformam-se em fatores de desmotivação. Tal situação aproxima-se do que Maslow (1954) descreve como frustração de necessidades superiores, relacionadas ao reconhecimento e à autorrealização.

O comportamento dos professores em Nampula confirma as teorias motivacionais: quando progressão e promoção funcionam, os docentes sentem-se valorizados e empenhados na melhoria pedagógica; quando falham, tornam-se fonte de frustração e desengajamento. Sugere-se que o MINEDH reconheça esses processos como ferramentas estratégicas de motivação, e não apenas como procedimentos administrativos, integrando-os em políticas mais amplas de valorização docente (Aliante; Mendes, 2025).

2.5 Contexto moçambicano e provincial

A província de Nampula apresenta um conjunto de características que influenciam directamente a aplicação das políticas de carreira, como: a) Elevada densidade populacional estudantil, que pressiona a necessidade de mais professores e gestão eficiente (MINEDH, 2022); b) Défice de professores qualificados, especialmente em zonas rurais e distritos periféricos; c) Dependência das políticas uniformizadas, o que limita adaptações locais às realidades específicas; e d) Limitações orçamentais e administrativas, que dificultam o cumprimento de prazos e a implementação de mecanismos de gestão de carreira.

Autores como Siteo (2016) defendem que Nampula necessita de políticas mais contextualizadas, capazes de responder às suas dinâmicas demográficas e socioeconómicas. Por outro lado, Chichava (2019) argumenta que a centralização administrativa impede o fortalecimento das direções distritais no acompanhamento da carreira docente.

O contexto de Nampula exige uma abordagem diferenciada. A elevada demanda educacional, aliada à limitada capacidade administrativa, faz com que progressão e promoção enfrentem entraves que não refletem necessariamente falhas individuais, mas sim dificuldades estruturais. Observa-se, portanto, que as políticas de carreira devem incorporar mecanismos de descentralização e

apoio técnico aos distritos, de modo a reduzir as assimetrias territoriais atualmente verificadas (Chichava, 2019; Santos *et al.*, 2024).

3. Metodologia

A metodologia apresenta as informações relevantes para a realização da pesquisa empírica, tais como: tipo de estudo; participantes; instrumentos de recolha de dados; e procedimentos de análise dos dados; como pode ser observado a seguir.

3.1 Tipo de estudo

A presente investigação adoptou uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-interpretativa, adequada para compreender fenómenos sociais complexos, como perceções, motivações e experiências profissionais dos docentes em relação à progressão e promoção na carreira. Segundo Creswell (2014), a abordagem qualitativa permite explorar em profundidade significados atribuídos pelos participantes às suas vivências, favorecendo uma compreensão contextualizada da realidade educativa.

Do ponto de vista metodológico, esta abordagem revela-se pertinente porque, como afirma Bogdan e Biklen (1994), o investigador qualitativo procura interpretar o mundo a partir das perspetivas das pessoas que nele vivem, o que se adequa ao objetivo deste estudo: compreender como os professores percecionam os mecanismos de carreira e suas implicações para o desenvolvimento profissional.

A natureza descritiva também se justifica, visto que o estudo pretende retratar de forma detalhada a situação existente na província de Nampula. Segundo Gil (2008), pesquisas descritivas permitem identificar características de determinado grupo ou fenómeno, bem como estabelecer relações entre variáveis, sem intervenção do investigador.

Assim, a combinação entre abordagem qualitativa e carácter descritivo foi fundamental para captar a complexidade das experiências docentes e interpretar criticamente a dinâmica da carreira docente no contexto moçambicano.

3.2 Participantes

A amostra foi composta por 20 professores da província de Nampula, selecionados intencionalmente através de amostragem não probabilística. Em termos de composição por género, participaram 12 docentes do sexo masculino (60%) e 8 do sexo feminino (40%), refletindo, aproximadamente, a distribuição de género no corpo docente provincial (MINEDH, 2022). A experiência profissional média foi de 12 anos (desvio-padrão estimado: $\pm 4,6$ anos), variando entre 3 e 22 anos de serviço. Quanto ao nível de ensino, a distribuição foi a seguinte: 10 professores do Ensino Primário (EP1 e EP2), 6 do Ensino Secundário do 1.º Ciclo (ESG1) e 4 do Ensino Secundário do 2.º Ciclo (ESG2). A seleção

procurou incluir diversidade de perfis, conforme sugerido por Patton (2002), que defende que a amostragem intencional é apropriada quando se pretende aprofundar casos ricos em informação.

Foram incluídos professores pertencentes a diferentes níveis de ensino e contextos institucionais: Ensino Primário (EP1 e EP2), Ensino Secundário do 1.º Ciclo (ESG1) e Ensino Secundário do 2.º Ciclo (ESG2), abrangendo escolas urbanas e periurbanas de distintos distritos da província.

A diversidade dos participantes foi importante para captar diferentes experiências relacionadas à progressão e promoção na carreira, dado que, conforme Flick (2009), a heterogeneidade nas narrativas enriquece a interpretação dos padrões e divergências existentes nos fenómenos estudados.

Os critérios de inclusão foram: a) possuir experiência profissional mínima de 3 anos; b) ter passado por pelo menos um processo de progressão ou promoção, ou estar em fase de submissão do processo; e c) ter disponibilidade para participar voluntariamente das entrevistas.

A heterogeneidade da amostra permitiu compreender a realidade da carreira docente em diferentes subcontextos provinciais, respeitando as variações administrativas entre distritos de Nampula. Do ponto de vista ético, a investigação observou os princípios fundamentais da pesquisa com seres humanos: todos os participantes foram informados dos objetivos do estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; garantiu-se o anonimato das identidades, sendo os participantes identificados por códigos (P1 a P20); a investigação obteve autorização prévia da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula; e os dados recolhidos foram utilizados exclusivamente para fins científicos, conforme os princípios éticos da pesquisa qualitativa (Creswell, 2014; Flick, 2009).

3.3 Instrumentos de recolha de dados

Foram utilizados três instrumentos principais de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas; questionário breve e análise documental.

Quanto às entrevistas, elas têm sido um dos instrumentos mais utilizados em estudos qualitativos, pois promovem flexibilidade e profundidade na recolha de informações (Kvale, 1996). O guião de entrevista abordou temas como: perceções sobre progressão e promoção, desafios administrativos, impacto motivacional e implicações para o desenvolvimento profissional. As entrevistas duraram entre 25 e 40 minutos, foram realizadas presencialmente nas escolas dos participantes e gravadas em áudio mediante autorização prévia, conforme o termo de consentimento assinado.

No que se refere ao questionário breve, ele era composto de perguntas fechadas e abertas e foi utilizado para recolher dados sociodemográficos e perceções gerais. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), questionários complementam entrevistas ao permitir recolha rápida de informações padronizadas.

Por fim, no processo de levantamento de dados, procedeu-se à análise de documentos oficiais, nomeadamente o Estatuto do Professor, o REGFAE (Lei n.º 10/2017), regulamentos internos das Direções Distritais de Educação e planos de carreira vigentes no MINEDH. A análise documental, segundo Bowen (2009), é essencial em investigações educacionais, pois permite confrontar normas, práticas e discursos institucionais, revelando eventuais hiatos entre o que a lei prescreve e o que a administração pratica.

A triangulação entre entrevistas, questionários e documentos fortaleceu a validade interna do estudo, conforme recomendado por Denzin (2006).

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática, seguindo as orientações de Bardin (2011), que define o método como um conjunto de técnicas que permite inferir significados através da categorização sistemática das mensagens.

O processo analítico ocorreu em três etapas: I) Pré-análise – realizou-se a leitura flutuante e organização do material, identificando unidades de registo relevantes. Esta fase, segundo Bardin (2011), permite ao investigador imergir no corpus e iniciar a construção das primeiras impressões. II) Exploração do material - nesta fase procedeu-se à codificação e categorização das narrativas. Foram definidas quatro categorias principais, como percepções relacionadas à progressão; percepções sobre promoção; implicações para o desenvolvimento profissional; e desafios e oportunidades administrativas. A categorização seguiu critérios semânticos e temáticos, como recomenda Moraes (1999). III) Tratamento, interpretação e inferência – a última etapa consistiu na interpretação crítica dos dados, articulando-os com o referencial teórico do estudo. Segundo Miles e Huberman (1994), a análise qualitativa deve promover diálogo constante entre dados, teoria e contexto, permitindo inferências significativas.

A triangulação entre dados empíricos e literatura científica garantiu maior rigor interpretativo e aprofundamento das conclusões, facilitando, assim, a compreensão sobre os resultados obtidos com a realização da pesquisa.

4. Resultados e discussões

A análise dos dados recolhidos junto de 20 docentes de diferentes distritos da província de Nampula, tratados por meio da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), permitiu identificar três grandes subcategorias que sintetizam as dinâmicas e tensões associadas à progressão e promoção na carreira docente. Estas subcategorias emergiram da codificação sistemática das narrativas em quatro categorias analíticas previamente definidas: a) percepções sobre progressão; b) percepções sobre promoção; c) implicações para o desenvolvimento profissional; e 4) desafios e oportunidades administrativas. Os

resultados revelam desafios persistentes que afetam a motivação e a qualidade educativa, com implicações relevantes para as políticas de gestão de carreira.

4.1 Burocracia administrativa e estagnação prolongada na carreira

A burocracia constitui a característica mais marcante das experiências docentes em Nampula. Os participantes descrevem um sistema lento, pouco transparente e com grande variação na eficiência entre distritos. Muitos afirmam que, apesar de cumprirem os requisitos legais, os seus processos ficam parados durante anos.

Um professor primário relatou: "Entreguei o processo de progressão em 2019. Até hoje, quando vou à Repartição dos recursos humanos, dizem que 'está na fila'. Já não sei que fila é essa que nunca anda." Outro docente do distrito de Muecate afirmou: "Somos quatro professores aqui na escola que temos mais de 10 anos de serviço. Dois de nós ainda estamos na classe de estagiário. Isso não é normal."

Evidencia-se que a estagnação prolongada, especialmente de docentes que permanecem anos na categoria de estagiário, revela falhas sérias de administração pública. Conforme Bardin (2011), a ausência de feedback institucional e a indefinição dos atos administrativos provocam sentimento de impotência e minam a confiança nas instituições.

Do ponto de vista teórico, Tchombe (2017) argumenta que sistemas educativos marcados por lentidão burocrática geram "desengajamento profissional", comprometendo o investimento do docente na sua própria evolução pedagógica. Estes resultados confirmam essa análise: professores estagnados relatam perda de motivação, menor participação em formações e crescente frustração.

A estagnação da carreira não decorre de falta de mérito individual, mas de falhas estruturais do sistema de gestão de recursos humanos. A existência de professores com mais de dez anos na categoria de estagiário constitui uma violação objetiva do princípio da justiça funcional consagrado no Estatuto do Professor e no REGFAE. Do ponto de vista das categorias de análise, estes dados situam-se na interseção das categorias 'perceções sobre progressão' e 'desafios administrativos', revelando como a ineficiência burocrática se traduz em experiências concretas de desvalorização profissional. Castro (2024) corrobora essa interpretação ao verificar que professores do ensino primário em Ribáuê apresentam índices de motivação intrinsecamente correlacionados com a regularidade dos processos de progressão. As implicações institucionais apontam para a necessidade urgente de digitalização integral dos processos e de padronização dos procedimentos entre distritos.

4.2 Falta de clareza e percepção de injustiça nos processos de promoção

A promoção é percebida pelos docentes como uma meta quase inalcançável, não necessariamente por falta de qualificações, mas por ausência

de critérios claros e comunicação transparente. Há um sentimento generalizado de que o processo é desigual, pouco explicado e, em alguns casos, influenciado por relações pessoais ou favoritismos.

Uma professora do ensino secundário em Nacala-Porto afirmou: “Aqui dizem que a promoção existe, mas ninguém sabe como funciona. Quando um colega é promovido, ficamos todos a perguntar: ‘como conseguiu?’.” Outro excerto, de um docente do distrito de Rapale, aponta para a percepção de nepotismo: “A gente vê promoções a acontecer, mas sempre para pessoas próximas da direcção. Para nós, que estamos longe, nada avança.”

Estes testemunhos reflectem uma percepção de injustiça que afecta profundamente a motivação docente. Segundo Ingersoll (2021), a falta de transparência nos sistemas de promoção leva a sentimentos de desvalorização e abandono da profissão. Darling-Hammond (2017) reforça que a promoção deve basear-se em critérios de mérito e desempenho, caso contrário perde o seu papel motivador.

A promoção, tal como é percebida pelos docentes de Nampula, não cumpre a sua função motivacional e reconhecadora. Na perspetiva da categoria analítica 'percepções sobre promoção', os dados evidenciam um padrão sistemático de opacidade que gera percepções de nepotismo e exclusão, comprometendo a legitimidade do sistema de carreira.

Esta percepção de injustiça tem implicações políticas e institucionais significativas: em primeiro lugar, mina a confiança dos docentes nas estruturas de gestão; em segundo lugar, desincentiva o investimento em formação contínua, visto que os professores não percebem uma ligação clara entre esforço formativo e progressão na carreira; em terceiro lugar, contribui para o fenómeno de 'presenteísmo profissional', descrito por estudos recentes sobre fatores psicossociais do trabalho docente em Nampula (2024), em que o professor se mantém na função mas reduz gradualmente o seu comprometimento pedagógico. Observa-se que a publicação anual dos critérios, listas de elegibilidade e etapas processuais constitui uma medida imediata e de baixo custo com potencial impacto significativo na restauração da confiança institucional.

4.3 Impactos da progressão e promoção no desenvolvimento profissional e na motivação docente

Os dados revelam que a progressão e a promoção têm impacto direto na motivação, no investimento em formação contínua e na qualidade da prática pedagógica. Quando os processos funcionam, os professores sentem-se valorizados e empenhados em melhorar o seu desempenho.

Como relatou um professor do distrito de Monapo: “Depois de finalmente conseguir a minha progressão, senti-me mais motivado. Era como se dissesse: vale a pena continuar a esforçar-me.” No entanto, quando os processos falham, o efeito é o contrário. Um professor primário do distrito de Murrupula declarou: “Sinto

que estudo, faço cursos e nada muda na minha vida profissional. Isso tira toda a vontade de crescer.”

A análise mostra que muitos professores procuram formação apenas para satisfazer requisitos administrativos, e não para desenvolver competências pedagógicas. Fullan (2007) alerta que políticas educativas mal implementadas convertem a formação contínua num acto burocrático, reduzindo o seu impacto real na aprendizagem.

Além disso, a desmotivação docente reflecte-se na sala de aula. Como afirmou um professor da EPC: “Quando o sistema não reconhece o nosso esforço, perdemos energia. Isso acaba por afectar os alunos, mesmo sem querermos.”

Estes resultados são coerentes com as teorias motivacionais de Herzberg (1966), que definem reconhecimento e progressão como fatores intrínsecos de satisfação no trabalho. Sob a categoria analítica 'implicações para o desenvolvimento profissional', constata-se que os docentes com processos de progressão deferidos apresentam maior propensão para a participação voluntária em formações e para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, ao passo que aqueles em situação de estagnação tendem a circunscrever a sua atuação ao mínimo exigido. Santos *et al.* (2024) identificam padrão semelhante no ensino básico moçambicano, reforçando a validade transversal destas conclusões.

Do ponto de vista das implicações políticas e institucionais, os dados indicam que a retoma dos processos de progressão e promoção anunciada para 2026 representa uma oportunidade crítica para reformar não apenas os procedimentos administrativos, mas também os mecanismos de comunicação institucional, transparência e monitorização, de modo a evitar a reprodução dos padrões disfuncionais aqui documentados.

É importante ressaltar que sem os mecanismos de carreira funcionais, a formação torna-se ritualística, a motivação diminui progressivamente e a qualidade educativa é inevitavelmente comprometida, penalizando, em última instância, os alunos e as comunidades que dependem desse sistema (Fullan, 2007; Aliante; Mendes, 2025).

5. Considerações Finais

O presente estudo permitiu compreender, de forma aprofundada, como os processos de progressão e promoção influenciam o desenvolvimento profissional dos professores na província de Nampula. A análise empírica, realizada com 20 docentes de diferentes níveis de ensino e distritos, demonstrou que, embora estes mecanismos sejam formalmente reconhecidos como direitos dos docentes pelo Estatuto do Professor e pelo REGFAE (Lei n.º 10/2017), a sua operacionalização é marcada por burocracia excessiva, falta de transparência e desigualdades na gestão administrativa entre os distritos provinciais.

Em primeiro lugar, constatou-se que a progressão na carreira é percebida como um direito sistematicamente atrasado, gerando frustração e sentimento

de desvalorização. Muitos docentes permanecem anos sem atualização da sua categoria, incluindo casos extremos de professores que continuam classificados como estagiários após mais de uma década de serviço. Esta realidade revela uma desconexão profunda entre o Estatuto do Professor e a prática administrativa, sugerindo falhas estruturais na gestão de recursos humanos.

Em segundo lugar, verificou-se que os processos de promoção são obscurecidos por falta de informação clara, alimentando percepções de injustiça, favoritismo e nepotismo. A ausência de comunicação institucional consistente contribui para a descrença dos docentes na meritocracia do sistema educativo, contrariando os princípios de equidade e transparência sublinhados por Darling-Hammond (2017) e Ingersoll (2021) e os referenciais normativos do REGFAE. Estudos recentes em contextos moçambicanos (Aliante; Mendes, 2025; Castro, 2024) corroboram que a opacidade nos critérios de promoção constitui um fator estrutural de desmotivação docente, com impacto mensurável na qualidade do ensino.

Em terceiro lugar, ficou evidente que a desvalorização profissional compromete o desenvolvimento profissional, reduzindo a participação voluntária dos professores em formações e enfraquecendo o compromisso pedagógico. Embora a progressão e a promoção possam atuar como importantes catalisadores de motivação, conforme prevê a teoria bifatorial de Herzberg (1966), a sua implementação ineficaz converte-as em fontes de desgaste emocional e desengajamento. Santos *et al.* (2024) documentam que este padrão se reproduz sistematicamente no ensino básico moçambicano, onde a descontinuidade dos processos administrativos compromete tanto a sustentabilidade financeira da carreira quanto o envolvimento docente com a formação contínua.

Finalmente, os desafios identificados falta de digitalização, desigualdade entre distritos, burocracia, percepções de favoritismo e ausência de feedback têm impacto directo na qualidade educativa. Um sistema de carreira frágil compromete não apenas o bem-estar profissional dos docentes, mas também o direito dos alunos a um ensino de qualidade.

Assim, conclui-se que a melhoria do sistema de progressão e promoção é indispensável para fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores e, por consequência, para a consolidação de um sistema educativo mais eficiente e justo em Nampula. O anúncio governamental de retoma dos processos de progressão e promoção a partir de 2026 – após a suspensão temporária provocada pela implementação da Tabela Salarial Única (TSU) – representa uma janela de oportunidade que deve ser acompanhada de reformas estruturais para evitar a reprodução dos constrangimentos documentados neste estudo.

Diante do exposto, e com base nos resultados do estudo, apresentam-se as seguintes recomendações de política e gestão, organizadas em três dimensões complementares: administrativa, pedagógica e estrutural. Estas recomendações destinam-se ao MINEDH, às Direções Provinciais e Distritais de Educação e a outras partes interessadas na melhoria das condições de exercício da docência em Nampula.



Em relação às sugestões administrativas, sugere-se algumas iniciativas como: 1) Digitalização completa dos processos de carreira, incluindo submissão, acompanhamento e arquivo eletrônico, reduzindo extravios e atrasos; 2) Estabelecimento de prazos oficiais e vinculativos para tramitação de pedidos de progressão e promoção, com penalizações institucionais em caso de incumprimento; 3) Publicação anual de listas de elegibilidade, critérios de promoção e estados processuais, garantindo transparência e eliminando percepções de favoritismo; 4) Uniformização dos procedimentos entre distritos, evitando discrepâncias injustificadas no ritmo de processamento dos processos; e 5) Criação de gabinetes de atendimento ao docente nas DDEs, para apoio, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento individualizado dos processos.

No que tange às sugestões pedagógicas, entende-se que elas podem: 1) Reforçar programas de formação contínua contextualizada, priorizando metodologias participativas e articulando formação com necessidades reais das escolas; 2) Implementar incentivos para formação contínua, de forma que esta não seja vista apenas como requisito burocrático, mas como oportunidade de crescimento profissional; e 3) Promover comunidades de prática e grupos de reflexão pedagógica, fortalecendo a colaboração entre professores e estimulando aprendizagens significativas.

Quanto às sugestões estruturais e políticas, sugere-se algumas iniciativas como: 1) Descentralização progressiva da gestão de carreira, transferindo maior autonomia e capacidade técnica às direções distritais; 2) Revisão do Estatuto do Professor, incorporando mecanismos de monitoria, auditoria e responsabilização administrativa; 3) Investimento na capacitação dos gestores escolares e distritais, garantindo que compreendam profundamente os critérios e etapas da carreira docente; e 4) Criação de um Observatório Provincial da Carreira Docente, envolvendo universidades, sindicatos e sociedade civil para monitorar práticas, promover debates e recomendar melhorias contínuas.

Para finalizar, ressalta-se que o fortalecimento do desenvolvimento profissional dos professores em Nampula requer um sistema de carreira mais justo, eficiente e transparente. A valorização docente não pode restringir-se à retórica normativa: exige políticas coerentes, procedimentos claros e uma administração capaz de traduzir normas em práticas equitativas. A implementação das recomendações apresentadas, articulada com o contexto de retoma dos processos administrativos previsto para 2026, poderá contribuir significativamente para um clima profissional mais motivador e para uma educação de maior qualidade na província de Nampula e, por extensão, em todo o sistema educativo moçambicano.

REFERÊNCIAS

ALIANTE, Gildo; MENDES, António. Valorização docente em Moçambique (2004-2022): entre avanços normativos e lacunas de implementação. **Revista Moçambicana de Ciências da Educação**, v. 12, n. 1, p. 1-22, 2025.



- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sphen. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOWEN, Glenn Alex. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009.
- CASTRO, Luís Carlos. Motivação dos professores primários de Ribáuè (Nampula): análise dos fatores intrínsecos e extrínsecos. **Cadernos de Educação de Nampula**, v. 3, n. 2, p. 45-63, 2024.
- CHICHAVA, Sergio. Administração pública e desafios da descentralização em Moçambique. **Revista de Estudos Africanos**, v. 11, n. 2, p. 45-62, 2019.
- CHILUNDO, Arlindo; MASSARONGO, Geraldo. Gestão da carreira docente em Moçambique: Desafios e perspectivas. **Revista Moçambicana de Educação**, v. 5, n. 1, p. 33-48, 2018.
- CRESWELL, John Word. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.
- DARLING-HAMMOND, Linda. **Teaching for deeper learning: competencies and pathways**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2017.
- DAY, Christopher. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.
- DENZIN, Norman. **Sociological methods: a sourcebook**. 5. ed. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction, 2006.
- ESTUDO COLETIVO. **Fatores psicossociais e riscos do trabalho docente na província de Nampula**. Nampula: Universidade Pedagógica de Nampula, 2024.
- FERNANDES, José. Carreiras docentes e motivação profissional: Uma análise crítica. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 84, n. 2, p. 45-60, 2020.
- FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. 4. ed. London: Sage, 2009.
- FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Desarrollo profesional docente: identidad y cambio**: Narcea, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERZBERG, Frederick. **Work and the nature of man**. Cleveland, OH: World Publishing, 1966.

INGERSOLL, Richard. Teacher turnover and teacher shortages: a global perspective. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 74, p. 1–36, 2021.

KVALE, Steinar. **InterViews: An introduction to qualitative research interviewing**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.

LIMA, Licínio Carlos. Carreira docente, administração escolar e cultura organizacional: Tensões e desafios contemporâneos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 1, p. 85–108, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASLOW, Abraham. **Motivation and personality**. New York: Harper & Row, 1954.

MILES, Matthew.; HUBERMAN, Michael. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MINEDH. **Relatório anual de desempenho do sector da educação em Moçambique**. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2022.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 10/2017 de 1 de agosto. Regime Estatutário Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (REGFAE)**. Maputo: Boletim da República, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de carreira docente e condições de trabalho: Tendências internacionais e desafios locais. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 151, p. 1–20, 2020.

SANTOS, José Jorge Sousa *et al.* Planejamento e orçamentação de carreira docente: análise da perspectiva dos professores do ensino básico em

Moçambique. **Educação e Políticas Públicas em África**, v. 6, n. 1, p. 88–110, 2024.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

SITOE, Vasco. Desafios da gestão educacional na província de Nampula. **Cadernos de Administração Pública**, v. 7, n. 1, p. 55–72, 2016.

TCHOMBE, Therese. Teacher motivation and career structures in Sub-Saharan Africa. **African Education Review**, v. 14, n. 3–4, p. 50–68, 2017.

Recebido em: 24 de dezembro de 2026.

Aceito em: 24 de março de 2026.

Publicado em: 27 de maio de 2026.