



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise do processo de formação contínua de professores para a
implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível
da ZIP Beira-Mar, distrito de Marracuene**

Filipe Carlitos Boane

Maputo, Dezembro de 2019



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise do processo de formação contínua de professores para a
implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível
da ZIP Beira-Mar, distrito de Marracuene**

Filipe Carlitos Boane

Supervisora:

Doutora Cristina Tembe

Maputo, Dezembro de 2019

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, da Universidade Eduardo Mondlane.

Filipe Carlitos Boane

Dezembro de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda minha família pelo apoio, paciência e compreensão que demonstrou durante a minha formação, em especial à minha mãe Percina Alberto Magaia.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, agradecer a Deus pelo dom da vida.

Endereço os meus sinceros agradecimentos a todos os docentes do curso de Mestrado pelos ensinamentos e pelas críticas ao longo do processo, em especial à Doutora Cristina Tembe, minha supervisora, pela disponibilidade, paciência e pelas orientações dadas desde a concepção do projecto até à redacção da dissertação.

Aos meus colegas de turma, em especial os da especialização, Luís Muengua, Paulo Phiri e Osvaldo Mauaie, pelo companheirismo, pela partilha, pelas críticas e pelos valiosos conselhos, o meu fraterno sentimento de gratidão.

Ao Centro Infantil e Externato Cantinho do Céu pela abertura que deu no sentido de continuar os estudos, o que significou em alguns dias a redução das horas de trabalho.

A todos professores e directores das escolas da ZIP Beira-Mar no distrito de Marracuene, bem como aos técnicos do SDEJT de Marracuene e do MINEDH, ao nível da DINEP pela participação durante a recolha de dados, muito obrigado.

Aos meus pais, Carlitos Filipe Boane e Percina Alberto Magaia pelo apoio incondicional que me tem prestado em todas esferas da minha vida, especificamente na vertente académica. À minha namorada, Énia, e aos meus irmãos, Almeida, Edimércio, Leila e Lina pela compreensão e pelo apoio durante as jornadas da academia, muito obrigado.

Índice

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE QUADROS	xii
LISTA DE FIGURAS	xiii
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização do estudo.....	1
1.1.1 Contexto local	2
1.1.2 Contexto teórico	2
1.2 Problema.....	6
1.3 Perguntas de pesquisa	9
1.4 Objectivos da pesquisa	9
1.4.1 Objectivo geral.....	9
1.4.2 Objectivos específicos	9
1.5 Justificativa.....	10
1.6 Visão geral da dissertação.....	11
CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA	12
2.1 Conceitos	12
2.2 Contexto de surgimento das mudanças curriculares.....	18
2.3 Teorias e modelos de desenvolvimento curricular.....	20
2.4 Processo de formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares	22
2.4.1 Organização das acções de formação contínua.....	23

2.4.1.1 O impacto limitado da formação contínua clássica	26
2.4.1.2 A “caixa-preta” da cooperação	27
2.4.1.3 Futuro: comunidades aprendizes.....	28
2.5 Factores que determinam o início de um programa de mudança	30
2.5.1 <i>Factores que afectam a formação de professores para a implementação das inovações curriculares</i>	35
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	38
3.1 Abordagem metodológica.....	38
3.2 Participantes da pesquisa	40
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	42
3.3.1 <i>Inquérito por questionário</i>	43
3.3.2 <i>Entrevista</i>	44
3.3.3 <i>Análise documental</i>	45
3.4 Técnicas de análise de dados	46
3.5 Validade e fiabilidade	49
3.6 Questões éticas	51
3.7 Limitações da pesquisa.....	51
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
4.1 Perfil dos professores.....	52
4.1.1 <i>Formação e experiência profissionais</i>	52
4.1.2 <i>Formação psico-pedagógica</i>	53
4.2 Abrangência da formação contínua de professores	56
4.3 Organização das acções de formação contínua	59
4.3.1 <i>Estratégia adoptada para a divulgação das inovações curriculares</i>	59
4.3.2 <i>Práticas de reflexão sobre as inovações curriculares</i>	61
4.4 Apoio de instituições de pesquisa	64
4.5 Factores que afectam a formação contínua de professores.....	66

4.5.1 Formação de gestores locais sobre as inovações curriculares.....	66
4.5.2 Práticas de supervisão no âmbito da implementação das inovações curriculares.....	68
4.5.3 Apoio de organizações de professores.....	71
4.5.4 Apoio da comunidade.....	71
4.5.5 Disponibilidade de recursos para continuidade de formação sobre as inovações curriculares.....	73
4.5.6 Disponibilidade e facilidade de compreensão de materiais sobre as inovações curriculares.....	75
4.5.6.1 Plano Curricular e Programas de Ensino.....	76
CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	79
5.1 Principais conclusões.....	79
5.2 Recomendações.....	83
5.2.1 Aos professores.....	83
5.2.2 Às Direcções das Escolas (coordenação da ZIP Beira-Mar).....	84
5.2.3 Ao SDEJT de Marracuene.....	84
5.2.4 Ao MINEDH/INDE.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
APÊNDICES.....	92
APÊNDICE I: Inquérito por questionário dirigido aos professores.....	93
APÊNDICE II: Guião de entrevista aos directores de escola.....	100
APÊNDICE III: Guião de entrevista ao técnico do SDEJT.....	103
APÊNDICE IV: Guião de entrevista ao técnico do MINEDH.....	106
ANEXOS.....	109
ANEXO I: Carta de solicitação de entrevista dirigida ao SDEJT.....	110
ANEXO II: Autorização do SDEJT para a recolha de dados nas escolas da ZIP Beira-Mar.....	111
ANEXO III: Carta de solicitação de entrevista dirigida ao MINEDH.....	112

ANEXO IV: Credencial para apresentação nas escolas da ZIP Beira-Mar	113
ANEXO V: Excerto do Plano Curricular do Ensino Básico.....	114

RESUMO

A presente pesquisa tem como objectivo analisar o processo de formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares introduzidas em 2004 no Ensino Básico, ao nível da ZIP Beira-Mar, tendo em vista a melhoria do desempenho profissional dos professores. A abordagem metodológica adoptada seguiu os preceitos da pesquisa mista, qualitativa e quantitativa. Foram seleccionados 37 participantes, dos quais 30 professores, 5 directores de escola, e 2 técnicos, sendo 1 do SDEJT de Marracuene e 1 do MINEDH. A recolha de dados baseou-se no inquérito por questionário, na entrevista e na análise documental. Para a análise de resultados recorreu-se à análise de conteúdo e a procedimentos estatísticos, através do Excel, para cálculo de percentagens e criação de gráficos. Os resultados da pesquisa indicam que a formação contínua, para a introdução de inovações curriculares, não foi eficaz, facto que afecta o desempenho profissional dos professores, porque parte considerável não desenvolvera as competências necessárias para fazer face aos novos desafios. Em conclusão, a formação contínua dos professores sobre as inovações curriculares no Ensino Básico na ZIP Beira-Mar, não foi abrangente, pois os professores envolvidos não faziam a réplica ao nível das suas escolas. Ademais, as acções de formação contínua são afectadas por factores como a exiguidade de documentos orientadores para consulta nas escolas, aliada a dificuldades para a sua interpretação pelos professores; a fraca formação psico-pedagógica dos professores; as dificuldades para garantir uma supervisão permanente por parte dos directores e das instâncias superiores de gestão, bem como para envolver a comunidade.

Palavras-chave: formação contínua, currículo e inovação curricular.

ABSTRACT

This research aims to analyze the process of continuous teacher training for the implementation of curricular innovations introduced in 2004 in Basic Education, at the level of ZIP Beira-Mar, with a view to improving the professional performance of teachers. The methodological approach adopted followed the precepts of mixed, qualitative and quantitative research. 37 participants were selected, of which 30 teachers, 5 school directors, and 2 technicians, 1 from the SDEJT of Marracuene and 1 from the MINEDH. Data collection was based on the questionnaire survey, interview and document analysis. For the analysis of results, content analysis and statistical procedures were used, using Excel, to calculate percentages and create graphs. The results of the research indicate that the continuous training, for the introduction of curricular innovations, was not effective, a fact that affects the professional performance of the teachers, because a considerable part had not developed the necessary skills to face the new challenges. In conclusion, the continuous training of teachers on curricular innovations in Basic Education at ZIP Beira-Mar, was not comprehensive, as the teachers involved did not reply at the level of their schools. In addition, continuous training actions are affected by factors such as the lack of guidance documents for consultation in schools, combined with difficulties for their interpretation by teachers; the poor psycho-pedagogical training of teachers; the difficulties in guaranteeing permanent supervision by the directors and senior management bodies, as well as involving the community.

Key words: continuous training; curriculum and curricular innovation.

LISTA DE ABREVIATURAS

DINEP	Direcção Nacional do Ensino Primário
EUA	Estados Unidos da América
GIZ	Agência Alemã de Cooperação Internacional
IFP	Instituto de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
ONG	Organizações Não Governamentais
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PEA	Processo de Ensino-Aprendizagem
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
VSO	Voluntary Services Overseas (Serviço Voluntário no Exterior)
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Distribuição dos participantes.....	42
Tabela 2:	Formação e experiência profissionais.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Operacionalização das perguntas de pesquisa	50
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Factores associados ao início	.....	30
Figura 2: Formação psico-pedagógica	.....	54
Figura 3: Abrangência da formação contínua de professores	.....	57
Figura 4: Estratégia adoptada para a divulgação das inovações	.....	59
Figura 5: Participação dos membros da comunidade	.....	72

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares enquadra-se no desenvolvimento profissional dos mesmos e constitui um factor determinante para o alcance do desafio de melhorar a aprendizagem dos alunos. No contexto de Moçambique, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) refere que o sucesso do actual currículo depende do desempenho dos professores do ensino primário que, por seu turno, será possível através de acções de formação tanto inicial quanto em exercício (INDE, 2008).

O Ensino Primário constitui, até então, a escolaridade básica em Moçambique, pelo que o ensino deve ser relevante de modo a proporcionar a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores que permitam aos graduados a inserção na sua comunidade e na sociedade em geral (INDE, 2008).

Segundo Envagelista & Shiroma (2003, p. 33) “no relatório Delors, encomendado pela UNESCO, argumenta-se que a qualidade de educação depende da formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores”. Por esta razão, sempre que ocorrem mudanças na educação, especificamente em relação a inovações curriculares, debate-se sobre a provisão da formação aos professores para que estes as compreendam e as implementem na perspectiva em que foram desenhadas.

Neste contexto, a presente pesquisa visa analisar o processo de formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares introduzidas em 2004 no Ensino Básico, ao nível da ZIP Beira-Mar, tendo em vista a melhoria do desempenho profissional dos professores.

1.1 Contextualização do estudo

Nesta secção, descrevem-se os contextos local e teórico em que se circunscreve esta pesquisa de modo a verificar a sua adequação no que diz respeito aos participantes e aos resultados. O primeiro contexto descreve o local em que a pesquisa foi realizada, bem como as características dos participantes. O segundo refere-se ao enquadramento teórico do tema e à perspectiva teórica adoptada para a presente pesquisa.

1.1.1 Contexto local

A presente pesquisa foi realizada nas escolas que compõem a ZIP Beira-Mar, localizada nos arredores da Vila do distrito de Marracuene, província de Maputo a cerca de 30 quilómetros da cidade capital de Moçambique, Maputo.

A ZIP Beira-Mar é composta por 5 escolas primárias, nomeadamente: Escola Primária do 1º grau de Marracuene, Escola Primária do 1º e 2º graus de Inguelane, Escola Primária do 1º e 2º graus de Mbalane, Escola Primária do 1º e 2º graus 29 de Setembro e Escola Primária do 1º e 2º graus Centro Educacional de Marracuene.

A ZIP Beira-Mar conta com um universo de 136 professores dos quais 51 têm entre 15 e cerca de 30 anos de experiência profissional na carreira docente e os restantes 85 têm entre 1 a 14 anos de experiência.

A formação profissional é diversificada, na medida em que há professores graduados de diferentes modelos, nomeadamente: 6 + 1; 6 + 3; 7 + 3; 10 + 1; 10 + 2 e 10 + 3. Ademais, verifica-se que, ao longo do exercício da sua profissão, os professores deram continuidade aos estudos para a aquisição, por um lado, da formação psico-pedagógica e por outro do ensino superior, por exemplo, um (1) é bacharel e nove (9) são licenciados.

1.1.2 Contexto teórico

A necessidade de frequentar uma formação para o exercício de profissões é recente e para a docência não é exceção. Segundo Garcia (1999, p. 72) ,“durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e económica de uma mão-de-obra “qualificada”, ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo”.

Estrela (2002) como citado em Matavele (2016, p. 79), afirma que a formação inicial dos professores é definida como “o início institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”.

Neste sentido, para o exercício da profissão docente, a formação inicial é um requisito imprescindível, pois é através desta que os futuros professores desenvolvem competências pedagógicas, didáticas e de organização escolar que lhes permitem intervir de modo profissional no processo de ensino-aprendizagem.

Em Moçambique, foram coexistindo diferentes modelos de formação inicial de professores desde a independência nacional em 1975. Por um lado, pela necessidade de melhorar a formação dos professores, foram extintos os primeiros modelos (6 + 1; 6 + 3; 7 + 3) e introduzidos outros (10 + 1; 10 + 2 e 10 + 3). Por outro lado, para aumentar o número de professores e assegurar o acesso à educação no ensino primário, foram-se mantendo os modelos de 10 + 1 e 10 + 3. Consequentemente, as escolas em geral e, as da ZIP Beira-Mar em particular, caracterizam-se pela diversidade de competências por parte dos professores, decorrentes da sua formação inicial. Porém, nos últimos anos, o MINEDH tem empreendido acções tendo em vista a implementação de um único modelo a nível nacional, tanto pelas instituições públicas como pelas privadas.

À semelhança da formação inicial, o MINEDH privilegia igualmente a formação contínua dos professores com vista à actualização das suas competências profissionais. Pois, “a formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (Formosinho, 1991 apud Silva, 2000, p. 96).

Portanto, devido às mudanças que ocorrem no Sistema Nacional de Educação (SNE) e nas práticas pedagógicas nas escolas, urge a necessidade de garantir uma formação contínua para que os professores e demais intervenientes desenvolvam novas competências relacionadas com as exigências das inovações introduzidas.

É nesta linha de pensamento que Fullan (2001, p. 115) defende que “a mudança educacional depende do que os professores pensam e fazem”. Por isso, é fundamental que a formação contínua dos professores seja eficaz e eficiente de modo a garantir que os principais actores do processo educativo compreendam a sua essência e as respectivas formas de operacionalização. O entendimento das mudanças poderá

proporcionar a melhoria do desempenho dos professores e da aprendizagem dos alunos em sala de aulas.

Reconhecendo a importância da formação contínua para a implementação das inovações, no contexto de Moçambique, o Plano Curricular do Ensino Básico indica que:

A chave do sucesso da implementação dos propósitos do presente Plano Curricular está nas mãos do professor. Efectivamente, o desempenho do professor constitui facto de relevo para o sucesso escolar. Um bom desempenho do professor depende, em larga medida, da sua formação (INDE, 2008, p. 51).

A consideração dos professores como factor fundamental para a implementação das inovações curriculares é igualmente referida por Fullan (1993) como citado em Fernandes (2011, p. 188) ao considerar que:

...no quadro dos novos desafios e exigências que lhes são colocadas, há quem considere que eles desempenharão melhor o seu papel na construção de inovações se desenvolverem um conjunto de novas competências e capacidades, dentre as quais a capacidade de reflectir e de questionar as situações e a capacidade de organizar, de modo colectivo e colaborativo, os processos pedagógico-curriculares.

Nesta perspectiva, compreende-se que a formação contínua dos professores deve permitir o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática de forma colegial ao nível da escola, aspecto igualmente previsto no PCEB nos seguintes termos “... se revela essencial que seja preparado para uma atitude de análise crítica e sistemática da prática pedagógica, dos resultados obtidos, de modo a permitir uma contínua inovação pedagógica...” (INDE, 2008, p. 52).

As abordagens actuais sobre a formação contínua de professores, na perspectiva de desenvolvimento profissional, sugerem que ela seja centrada nas escolas e por iniciativa dos professores, de modo a garantir que a formação responda às dificuldades reais enfrentadas no exercício das suas actividades.

Esta concepção é defendida por Thurler (2002) ao referir que é necessário que sejam desenvolvidas diversas formas de cooperação envolvendo professores, pesquisadores, formadores, pois assim potencia-se a pesquisa-acção, a prática pedagógica reflexiva e a profissionalização interactiva. As oportunidades de formação contínua permitem,

aos professores, o desenvolvimento de competências importantes para a implementação eficaz e eficiente das inovações introduzidas.

Ademais, Fernandes (2011, p. 188) defende que “fazer emergir e consolidar essa profissionalidade em sentido amplo, alicerçada numa cultura de trabalho em equipa, pressupõe, por um lado, olhar os contextos profissionais como espaços de formação dos professores (auto e heteroformação) ...”. Fullan & Hargreaves (2000) como citados em Fernandes (2011, p. 188) destacam ainda que significa igualmente “por outro lado, conceber a escola como uma organização aprendente”.

Por sua vez, Tembe (2011) indica que ao longo da história da educação em Moçambique, a formação contínua dos professores é concebida em forma de cursos de capacitação, seminários, *workshops* ou mesmo frequência de cursos de formação de nível superior ao que o professor possui, práticas típicas de modelos tradicionais de desenvolvimento profissional. Assim, toda acção a curto prazo que visa a aquisição de novos conhecimentos, ou novas habilidades sobre o ensino-aprendizagem enquadra-se no desenvolvimento profissional dos professores.

Tembe (2011) indica ainda que, a partir de 2005, o MINEDH adoptou as Zonas de Influência Pedagógica como centros de formação contínua através de jornadas pedagógicas, onde os professores, com ou sem formação psico-pedagógica, são formados por técnicos provinciais e distritais.

De um modo geral, essa formação contínua ocorre quando há mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes da introdução de inovações curriculares.

A presente pesquisa baseia-se na perspectiva de Fullan (2009, p. 73) sobre os factores que afectam o início de um programa de mudança educacional, nomeadamente:

- ✓ Existência e qualidade das inovações;
- ✓ Acesso à inovação;
- ✓ Apoio da administração central;
- ✓ Apoio dos professores;
- ✓ Agentes de mudança externos;

- ✓ Pressão/apoio/apatia da comunidade...

Neste sentido, a formação contínua no âmbito de introdução de inovações curriculares é concebida como um processo que vai além de algumas sessões de divulgação das inovações.

A pesquisa baseia-se igualmente na abordagem de Thurler (2002) que constata a não eficácia das formas de organização clássicas de formação contínua, que geralmente se resumem em cursos de capacitação e/ou *workshops* de curta duração, sugerindo uma perspectiva centrada na escola, mais interactiva e de cooperação entre professores e pesquisadores ou agentes externos, para a realização de pesquisa-acção e uma prática pedagógica cada vez mais reflexiva.

A conciliação das perspectivas de Fullan (2009) e de Thurler (2002), em situações de formação contínua de professores, é privilegiada nesta pesquisa por se considerar a relevância dos factores que afectam o início de um programa de mudança educacional ou introdução de inovações curriculares, por um lado e, o objectivo de transformar as inovações introduzidas em práticas dos professores nas suas escolas.

A relevância tanto dos factores como da formação centrada na escola promove espaços para que os professores compreendam a filosofia e conteúdo das mudanças e as novas estratégias de ensino, bem como as formas de avaliação da aprendizagem.

1.2 Problema

O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) estabelece que a formação de professores para a implementação do PCEB assenta em duas premissas fundamentais: formação inicial e formação em exercício. (...) na perspectiva da implementação do PCEB, “a formação em exercício visa actualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente, para o sucesso do processo de Ensino-Aprendizagem e renovação da escola”(INDE, 2008, p. 52).

Do descrito acima, compreende-se que o alcance do sucesso na implementação das inovações curriculares depende da formação dos professores tanto a inicial como a

contínua, pois quando devidamente formados podem desenvolver novas competências e consequentemente melhorar o seu desempenho profissional.

No que refere às investigações sobre a divulgação das inovações curriculares generalizadas em 2004 no Ensino Básico, um estudo realizado pela VSO Moçambique constatou os seguintes aspectos:

Os professores têm conhecimento da existência do novo currículo e dizem que estão a tentar implementá-lo, embora muitos disseram não ter tido informação ou formação adequada sobre a sua implementação ...Funcionários a nível distrital ...sustentam que os professores necessitam de formação sobre a aplicação dos procedimentos a seguir como é pretendido (Doctors, 2007, p. 33).

A este respeito terão sido implementadas acções ao nível do MINEDH de modo a colmatar as lacunas. Ainda assim, anos depois, o relatório de avaliação do Ministério da Educação (2011) constatou, em relação às inovações sobre os ciclos de aprendizagem, ensino básico integrado e currículo local, o seguinte:

a. Ciclos de aprendizagem

...a deficitária apropriação do conceito por professores e gestores educativos, por insuficiente formação inicial e contínua, generalizou-se a ideia de transição semiautomática, cujo reflexo negativo ficou espelhado na eficácia dos níveis de aprendizagem dos alunos o que originou uma polémica ainda não ultrapassada na comunidade educativa e na sociedade (Campos, et al. 2011, p. 15).

b. Ensino Básico integrado “... não foi valorizada esta inovação no plano de formação inicial de professores” (Campos, et al., 2011, p. 15).

c. Currículo local “não se efectuou ainda a necessária capacitação de docentes e gestores, acompanhada de adequados textos de apoio, nem tem sido devidamente monitorizada a implementação da medida” (Campos, et al., 2011, p. 16).

Tendo como base as citações acima, entende-se que o elemento comum em relação às três inovações curriculares introduzidas em 2004 é referente à insuficiente formação inicial e contínua que permitisse aos professores o desenvolvimento de competências necessárias para a sua implementação, na qualidade de actores-chave do processo.

Outras pesquisas sobre a qualidade de ensino em Moçambique chegaram às mesmas conclusões e pode-se constatar que “apesar do longo processo de aprendizagem para o novo currículo, não foi levada a cabo uma formação preparatória com os professores antes da implementação em 2004. Houve palestras de introdução, mas muitas vezes não mais que isso” (Beutel, 2012, p. 25).

Deste modo, os resultados das pesquisas acima descritas sobre a divulgação das inovações do currículo indicam que os professores e outros intervenientes do processo educativo têm enfrentado dificuldades na implementação. Essas dificuldades são decorrentes da falta de compreensão sobre a essência das inovações. Como consequência compromete-se o alcance do principal desafio do currículo, que consiste em “tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da família, da sua comunidade e do país” (INDE, 2008, p. 7).

A nível da ZIP Beira-Mar, foi possível constatar que uma das dificuldades enfrentadas para a implementação das inovações introduzidas no currículo do Ensino Básico tem a ver com a considerada insuficiente formação sobre as mesmas.

Assim, os professores consideram que as sessões de capacitação, realizadas a nível provincial e/ou distrital, beneficiando alguns professores que posteriormente deveriam formar os demais professores nas respectivas ZIPs e/ou escolas, não se demonstraram suficientes, pelas condições nas quais eram realizadas. Além disso, há um conjunto de dificuldades e dúvidas que ocorrem durante a implementação que carecem de esclarecimento e que nem sempre encontram respostas no seio das escolas por parte dos directores.

Tendo em conta os resultados das pesquisas citadas, bem como a situação da ZIP Beira-Mar relativamente à divulgação das inovações curriculares do Ensino Básico introduzidas em 2004, desenvolveu-se esta pesquisa com vista a analisar o processo adoptado pelo MINEDH para a formação contínua dos professores, com a finalidade de compreender em que medida permitiu a melhoria do desempenho profissional dos professores.

Perante o problema que se pretende pesquisar, a questão-chave é: *De que forma tem sido executado o processo de formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares introduzidas em 2004 no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar?*

1.3 Perguntas de pesquisa

Para a concretização dos objectivos da pesquisa e de modo a responder à questão de partida apresenta-se como questões de pesquisa as seguintes:

- a. Em que medida a formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico foi abrangente ao nível da ZIP Beira-Mar?
- b. Como são organizadas as acções de formação contínua sobre a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar, de modo a melhorar o desempenho profissional dos professores?
- c. Que factores afectam a formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar?

1.4 Objectivos da pesquisa

1.4.1 Objectivo geral

Apresenta-se como objectivo geral da pesquisa:

Analisar o processo de formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares introduzidas em 2004 no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar, tendo em vista a melhoria do desempenho profissional dos professores.

1.4.2 Objectivos específicos:

Para a concretização do objectivo geral, foram formulados os seguintes objectivos:

- a. Verificar o grau de abrangência da formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar;
- b. Descrever a forma de organização das acções de formação contínua sobre a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar;

- c. Identificar os factores que afectam a formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar.

1.5 Justificativa

A escolha do tema para pesquisa deve-se ao facto de o pesquisador ser profissional do sector da educação, na área de supervisão pedagógica. Na sua actividade, constata situações em que os professores apresentam falta de entendimento sobre as inovações introduzidas em 2004 no currículo do Ensino Básico. São exemplos disto, o ensino básico integrado, a progressão por ciclos de aprendizagem e o currículo local.

Ademais, numa pesquisa sobre o “Currículo Local”, realizada em 2015, o pesquisador verificou que os professores reclamavam a falta de oportunidades de participar em sessões de capacitação sobre as inovações curriculares, em geral e, particularmente do currículo local.

Passados cerca de 15 anos após a introdução das inovações curriculares no Ensino Básico ainda persistirem diversas interpretações por parte dos professores sobre em que consiste cada inovação e como deve ser operacionalizada na sala de aulas, de modo a alcançar o objectivo da sua introdução.

A pesquisa sobre o processo da formação contínua dos professores permitirá melhorar a motivação dos mesmos, na medida em que poderão implementar as inovações curriculares na sala de aulas com pleno conhecimento e cometimento.

Por conseguinte, espera-se que a pesquisa contribua para a superação de lacunas do processo de formação contínua dos professores tanto ao nível da ZIP Beira-Mar como noutros contextos.

A presente pesquisa pretende contribuir para o debate académico apresentando resultados de um contexto específico que é a ZIP Beira-Mar no que concerne, por um lado, ao processo de divulgação de inovações curriculares, através de acções de formação contínua e, por outro, a concepção da ZIP como um espaço de reflexão, de realização de pesquisas-acção, partilha de boas práticas entre as escolas.

1.6 Visão geral da dissertação

O Capítulo 1, referente à introdução, apresenta a contextualização local e teórica da pesquisa, a descrição do problema enunciando a questão de partida, os objectivos geral e específicos, as perguntas de pesquisa e por fim a justificativa ou relevância da pesquisa.

O Capítulo 2, sobre a revisão da literatura, faz uma apresentação das teorias resultantes de várias pesquisas ao longo dos anos e que sustentam a presente pesquisa. Assim, são apresentadas abordagens relativas aos factores que influenciam o início de um programa de mudança curricular, aliada ao processo de formação contínua de professores adoptadas em contextos de introdução de inovações curriculares, destacando as que concebem a escola como organização aprendente e, analisando a sua contribuição para a melhoria do desempenho profissional dos professores.

O Capítulo 3 apresenta a metodologia adoptada para a materialização da pesquisa, sendo que de modo específico constam a abordagem da pesquisa, os participantes da pesquisa, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise de dados, a validade e fiabilidade e as questões éticas observadas na execução da pesquisa.

O Capítulo 4, sobre a apresentação e discussão dos resultados, apresenta e analisa os resultados constatados tendo como base de interpretação as teorias abordadas na revisão da literatura, bem como as categorias de análise criadas.

Por fim, o Capítulo 5 apresenta as principais conclusões da pesquisa baseadas nos objectivos da pesquisa e recomendações, elaboradas à luz das abordagens teóricas que demonstram-se mais acertadas em função das condições e especificidades do contexto de realização da presente pesquisa.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura permite identificar as abordagens teóricas relacionadas ao tema que são resultantes de investigações realizadas em diferentes contextos do mundo ao longo dos anos. Ademais, serve para dar suporte à presente pesquisa ao mesmo tempo que ilumina aos pesquisadores sobre as áreas que carecem de mais investigação.

Este capítulo apresenta-se dividido em cinco secções, nomeadamente: a definição de conceitos básicos da pesquisa; o contexto de surgimento das mudanças curriculares; as teorias e modelos de desenvolvimento curricular; as diferentes formas de organização das acções de formação contínua e os factores que influenciam o início de um programa de mudança.

2.1 Conceitos

Os conceitos básicos para a presente pesquisa são: currículo, inovações curriculares, formação contínua de professores, desenvolvimento profissional e educação básica.

Currículo: definição etimológica e dicionarização

A palavra “currículo vem do latim, significando aí “conexos com o verbo *currere*”, que significa em Português “correr”. Este termo pode-se relacionar ao substantivo masculino *courses*, que significa “carreira, corrida” e ao substantivo neutro *curriculum*, cujo plural é *curricula*, que significa carreira” (Capece, 2011, p. 60).

De acordo com a definição etimológica, currículo é um percurso em que são desenvolvidas competências previamente determinadas, em função de um conjunto de condições do contexto e do grau de participação dos intervenientes do processo educativo.

“O termo currículo foi dicionarizado, pela primeira vez, em 1663, com o sentido de um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade, sentido este que se impõe no vocabulário educacional” (Pacheco, 2005, p. 29).

Para Jackson (1992) como citado em Pacheco (2005, p. 29) ainda no âmbito da dicionarização do termo currículo consta que:

A definição do dicionário torna evidente que, por volta da metade do século XIX, o uso comum da palavra, significando apenas um curso de estudos, estava mais ou menos estabelecido e era aplicado rotineiramente não só às disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades, mas também aos níveis pré-universitários de instrução.

Kemmis (1988) como citado em Pacheco (2005, p. 29) refere que “a palavra currículo, como termo técnico em educação, faz parte de um processo específico da educação da Universidade de Glasgow, alargando-se, a partir do seu uso escocês e da transformação da educação na Escócia, a uma utilização generalizada”.

Analisando as abordagens acima, pode-se tirar a seguinte ilação: a palavra currículo surgiu no meio educacional para conferir-lhe melhor organização, sistematização e planificação, pois, historicamente o seu surgimento é bem recente comparativamente à palavra educação. Este termo foi empregue primeiro em contextos de cursos profissionais e posteriormente no contexto escolar.

Currículo: *um termo polissémico*

O conceito de currículo é polissémico, pelo que as diferentes definições estão directamente relacionadas às diversas concepções sobre a educação num determinado contexto.

Para Pacheco (1999, p. 15), “currículo é um conjunto de disciplinas (sustentadas por uma filosofia) ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas”.

O conceito acima exposto define o currículo pela sua forma de organização, ou seja, é concebido numa perspectiva disciplinar, enfatizando no entanto que por de trás das disciplinas há uma filosofia e que a mesma representa a imagem ideal do Homem que se pretende formar em determinado contexto.

Para Zabalza (2000, p. 12), currículo:

é o conjunto de pressupostos de partidas, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para se alcançar; é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem tratados na escola, ano após ano.

A definição apresentada por Zabalza (2000) destaca que, para além da proposta dos conteúdos e das metas que se pretendem alcançar, o currículo prevê um conjunto de sugestões metodológicas que deverão ser aplicadas na prática pedagógica para o seu alcance.

Por sua vez, D'hainaut (1980), como citado em Pacheco (2005, p. 31) compreende que um currículo é um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida.

Nesta abordagem o currículo é visto como sendo mais amplo que os programas de ensino, pois trata-se de uma das formas de tradução do currículo oficial, ademais, tal como advoga Zabalza, (2000) o currículo representa o que se pretende alcançar com a educação no sistema educativo de uma nação.

É nesta perspectiva que para o alcance das finalidades da educação a escola organiza um conjunto de aprendizagens, pois pode-se conceituar currículo como sendo “toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola para atingir os seus objectivos educacionais” (Tyler, 1949 como citado em Gaspar & Roldão, 2007, p. 22).

Da análise feita aos conceitos acima, compreende-se que o currículo visa a planificação, organização e sistematização do processo educativo, e para o efeito são determinados objectivos, são sugeridas estratégias de ensino, formas de avaliação, estabelece-se ainda o papel de cada interveniente (professor, aluno, pais e/ou encarregados de educação, entre outros), com a finalidade de garantir que a aprendizagem ocorra e que seja relevante para um determinado contexto.

Formação contínua de professores

No âmbito geral formar significa dar forma, moldar, ou ainda preparar para algo, pelo que tratando-se de seres humanos não se pode aplicar o termo dar forma. De modo específico, no contexto profissional formar é sinónimo de preparação para o exercício de alguma profissão.

Formosinho (1991) como citado em Silva (2000, p. 96) define a formação contínua de professores como “a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”.

Essa abordagem permite compreender que a formação contínua ocorre com a finalidade de dotar os profissionais de novas competências numa perspectiva de actualizem-se em termos de estratégias de ensino, por exemplo de modo a responder positivamente às exigências actuais. Compreende-se ainda que para além da vertente profissional, a formação contínua deve servir à dimensão pessoal dos seus beneficiários.

Importa referir que no âmbito da aprendizagem ao longo da vida a formação contínua é fundamental. Ademais, há situações específicas decorrentes das mudanças no Sistema Nacional da Educação que orientam o foco das acções de formação contínua, no caso da presente pesquisa analisa-se a formação contínua orientada para a preparação dos professores do ensino primário para a implementação de inovações curriculares introduzidas em 2004.

Desenvolvimento profissional

Haideman (1990) como citado em Matavele (2016, p. 98) refere que:

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas.

Compreende-se que o desenvolvimento profissional tem a ver com todas as acções realizadas pelos professores, ao longo da carreira, com vista a melhorar o seu desempenho.

Implementação curricular

Na presente pesquisa os conceitos implementação e operacionalização são tratados como sinónimos, embora na perspectiva da teoria curricular apresentem algumas diferenças, tal como referem Gaspar & Roldão (2007).

Para Gaspar & Roldão (2007, p. 87) “a operacionalização do currículo, que é enunciado no nível macro, e re-enunciado e reconceptualizado nos níveis meso e micro, transforma-se em acto, acção real, apenas nos níveis meso e micro, mas sobretudo neste último”.

A abordagem das autoras indica que implementação curricular é a fase em que os programas de ensino são postos em prática, ou seja, onde ocorre a mediação do processo de ensino-aprendizagem, geralmente no contexto da sala de aulas. Pelo que, nesta pesquisa a formação contínua é analisada como processo de preparação dos professores para a implementação das inovações curriculares.

Definição e diferenciação dos conceitos: reforma, mudança e inovação curriculares

Na abordagem sobre o currículo é comum a aplicação indiscriminada dos termos reforma, mudança e inovação, por isso torna-se importante a sua definição e diferenciação para garantir que cada termo seja aplicado no devido contexto.

- (i) **Reforma curricular** “é a transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo” (Pacheco, 2001, p. 150).
- (ii) **Mudança curricular** refere-se à “introdução de algo novo” (Pacheco, 2001, p. 150).

- (iii) **Inovação curricular** traduz-se por “uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes” (González & EscuderoMuñoz, 1987 como citado em Pacheco, 2001).

Em termos de diferenciação dos conceitos, podem-se tirar as seguintes ilações: a reforma curricular está relacionada às alterações que têm impacto a nível macro, ou seja, ao nível do Sistema Nacional da Educação, por exemplo, a reforma realizada na transição do período colonial à independência; a alteração da Lei do Sistema Nacional da Educação (SNE) da Lei 4/83 para a Lei 6/92. Portanto, são mudanças que ocorrem ao nível da política, da estrutura curricular, dos níveis de ensino, das classes que compõem um determinado nível de ensino.

Enquanto, a inovação curricular é o processo de implementação de novas estratégias de ensino, formas de avaliação, entre outros aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tem a ver com as mudanças nas práticas dos professores ao nível da sala de aulas.

Por fim, a mudança curricular significa em geral introdução de algo novo, pelo que dependendo do nível em que ocorre pode significar inovação (nível micro) ou reforma (nível macro).

Educação básica

De acordo com o glossário de terminologia curricular da UNESCO-IBE “a educação básica normalmente compreende o ensino primário e o ensino secundário, e cada vez mais um ou mais anos de educação pré-primária. Geralmente engloba a escolaridade obrigatória” (UNESCO-IBE, 2013, p. 7).

Para o INDE (2003, p. 83) Educação Básica Integrada:

é a educação da população orientada para satisfazer as suas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs), isto é, que garanta que todas as pessoas possam contribuir, como cidadãos, trabalhadores responsáveis e competentes, no desenvolvimento sócio-económico e cultural da sociedade em que estão inseridos, melhorando a qualidade da sua vida, da família, da comunidade e

do País, com respeito e dignidade. Em Moçambique, considera-se necessário que as pessoas tenham sete anos de escolaridade para que alcancem a sua educação básica, devendo esta realizar-se de forma conjunta ou integrada de maneira a superar a descontinuidade que, actualmente, existe entre os dois modelos de escolas primárias: EP1 e EP2.

Compreende-se que os níveis de escolaridade que compõem a educação básica são definidos de acordo com cada país, tendo em conta a sua situação política, social e económica. Nesta perspectiva, em Moçambique no âmbito da reforma da lei do SNE a escolaridade básica que outrora era de sete classes aumenta até nove classes, que passa a incluir o primeiro ciclo do ensino secundário.

Após a conceptualização das palavras-chave da pesquisa, em seguida é descrita em breves parágrafos o contexto de surgimento das mudanças curriculares, buscando relacionar com as inovações curriculares no contexto de Moçambique.

2.2 Contexto de surgimento das mudanças curriculares

É necessário que se compreenda onde surgiram as primeiras reformas de impacto mundial no contexto educacional, de modo a facilitar a percepção sobre os motivos que justificam a introdução de mudanças num currículo.

Fullan (2009, p. 16,) ao abordar o contexto das grandes reformas educacionais realça que:

não é necessário entender que o Sputnik foi a causa literal da reforma em larga escala nos Estados Unidos pós-1957, ou que todas as novas ideias surgiram na década de 1960, ou que os Estados Unidos eram o único país envolvido na reforma educacional nacional, para saber que algo muito diferente estava no ar na década de 1960.

Destaca-se na abordagem acima que foi nos EUA que foram desencadeadas as iniciativas de reformas profundas em termos curriculares. Assim, Fullan (2009) destaca que o lançamento do Sputnik pela Rússia constitui um marco importante para o início das reformas educacionais em larga escala nos Estados Unidos.

Ademais, para Pontes (2015), o lançamento do Sputnik constituiu motivo para reflexão sobre a nação americana e conseqüentemente houve necessidade de proceder com a revisão do sistema educacional, pois ao ver dos cidadãos americanos as

diferenças notáveis em relação aos soviéticos eram decorrentes das fragilidades da educação pública americana.

Deste contexto tira-se a ilação de que quando constata-se que um determinado modelo ou sistema educacional não corresponde aos anseios da sociedade, não responde aos problemas enfrentados, ou seja, quando o ensino não é relevante, há necessidade de proceder mudanças curriculares.

Por isso, o contexto norte-americano é um dos exemplos no debate sobre mudanças curriculares tendo sido um evento marcante a ideia de que a superioridade dos russos no ramo das ciências e/ou tecnologia estaria relacionada à qualidade da educação pública oferecida, facto que motivou a introdução de reformas com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino em áreas específicas do ramo das ciências.

Em Moçambique a educação formal remonta desde o período colonial e foi sofrendo reformas ao longo dos anos até a actualidade, como por exemplo:

- a. A transição do período colonial para a época da independência. O principal objectivo era eliminar os ideais vigentes sobre o colonialismo e adoptar objectivos do novo contexto político;
- b. A introdução da Lei 4/83 de 23 de Março. Na vigência de ideais do socialismo, o SNE tinha em vista a formação do homem novo.
- c. A introdução da Lei 6/92 de 06 de Maio. Marca a transição do socialismo para o capitalismo, e em parte foi resultado da introdução da constituição de 1990, que trouxe como novidade o multipartidarismo (democracia). É na vigência desta lei que foram introduzidas as inovações curriculares ao currículo do Ensino Básico, em 2004.

Assim, no actual currículo do Ensino Básico cuja introdução ocorreu em 2004 apresenta-se como principal desafio:

tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana (INDE, 2008, p. 7).

Este desafio surge como resposta às constatações, através de diversos estudos, segundo as quais o ensino até então praticado era demasiado enciclopédico; constatou-se igualmente a predominância de metodologias de ensino centradas no professor; uma forma de avaliação geralmente sumativa; e transmissão de conteúdos não relevantes, no sentido de não permitirem aos graduados do ensino primário a melhor inserção no seio da família, comunidade e do país, entre outras questões.

Deste modo, para o alcance do principal desafio do currículo foram introduzidas as seguintes inovações curriculares: “Ciclos de Aprendizagem, Ensino Básico Integrado, Currículo Local, Distribuição de Professores, Promoção Semiautomática ou Progressão Normal, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa, Ofícios e Educação Moral e Cívica” (INDE, 2008, p. 24).

Aliado ao processo das reformas e inovações curriculares que têm sido implementadas há anos e de acordo com os modelos de desenvolvimento curricular é indubitável o papel desempenhado pelos professores para a tradução do currículo oficial em experiências de aprendizagem no contexto da sala de aulas.

Para além da breve abordagem sobre o contexto de surgimento das reformas curriculares em larga escala e a relação com os processos de reformas no contexto de Moçambique, urge destacar as teorias e modelos de desenvolvimento curricular para que seja compreendido o papel dos professores neste processo, bem como a sua influência para a selecção da forma eficaz para a sua formação no contexto de introdução das inovações curriculares.

2.3 Teorias e modelos de desenvolvimento curricular

Como se referiu, apresenta-se de forma sucinta a relação entre as teorias e modelos de desenvolvimento curricular, destacando o papel desempenhado pelo professor em cada um/(a) e conseqüentemente analisar sobre como a opção afecta a implementação das inovações curriculares.

A abordagem sobre os modelos de desenvolvimento curricular remete-nos à reflexão sobre as diversas formas de concepção do currículo. E, nesta ordem de ideias Pacheco (1996, pp. 138 - 142) apresenta como modelos de desenvolvimento curricular os seguintes: “modelo centrado nos objectivos, modelo centrado no processo, e modelo centrado na situação”.

Os modelos descritos correspondem respectivamente às teorias curriculares que na óptica de Kemmis (1988) como citado em Pacheco (2001, pp. 35 - 43) são: “teoria técnica; teoria prática e teoria crítica”.

Analisando a correspondência entre os modelos e as teorias, compreende-se que a teoria técnica está directamente relacionada ao modelo centrado nos objectivos, enquanto a teoria prática estabelece relação directa com o modelo centrado no processo e por fim a teoria crítica está relacionada ao modelo centrado na situação.

Para Pacheco (1996; 2001), na teoria técnica e/ou no modelo centrado nos objectivos o professor desempenha a função de executor do currículo tal como foi concebido e sem possibilidade de reajustes, ou seja, acredita-se na perfeição do currículo oficial tendo em conta que é elaborado por especialistas. Por isso, o currículo assume uma perspectiva tecnicista.

Na abordagem prática, “o professor assume o protagonismo em toda proposta curricular” (Pacheco, 2001, p. 38). Ele é a chave para a implementação do currículo, tendo a possibilidade de reajustar o prescrito de acordo com o contexto, e o aluno assume um papel activo e a avaliação é formativa.

Da abordagem anterior compreende-se que a perspectiva crítica coloca os professores como agentes crítico-reflexivos que baseando-se no contexto e trabalhando de forma colaborativa, envolvendo os alunos e outros membros da comunidade educativa, reflectem na e sobre a prática e podem propor um programa curricular para efeitos de resolução dos diversos problemas da prática pedagógica no contexto da escola e/ou sala de aulas.

Nesse caso, como defende Pacheco (2001, p. 40), “o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos”.

Os aspectos destacados na relação estabelecida entre as teorias e os modelos de desenvolvimento curricular tendo como ênfase o papel do professor permitem compreender que o envolvimento dos professores no processo de reforma, mudança e/ou inovação curricular é de extrema importância.

A abordagem sobre as teorias e os modelos é pertinente por permitir interpretar o processo de formação contínua de professores no âmbito da introdução das inovações curriculares no Ensino Básico, e conseqüentemente analisar as implicações para a prática, no sentido de verificar a sua eficiência e eficácia.

2.4 Processo de formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares

Para a análise do processo de formação contínua de professores, é necessário que sejam trazidas perspectivas sobre a formação de professores em geral e sobre as formas de organização em contextos de introdução de inovações curriculares, especificamente.

Como base nessas perspectivas foram analisadas as opções tomadas no âmbito da divulgação das inovações, bem como para a garantia da continuidade das acções de formação no contexto das ZIPs e/ou escolas.

Para Pacheco (2001, p. 165), “a motivação e formação de professores são marcantes nos rumos da reforma curricular. Sem uma modificação de atitudes e mentalidades, sem a formação de professores, todo o projecto de reforma fracassará ou então ficará no plano das intenções”.

Destaca-se na abordagem acima o quão a formação constitui um factor fundamental no contexto da reforma curricular, pois garante-se que os executores do currículo tenham a compreensão sobre a essência das inovações e desenvolvam competências

para a sua operacionalização no contexto da sala de aulas.

As reformas actuais constituem desafios para os profissionais da educação, particularmente aos professores. Para Thurler (2002, p. 89) os professores são confrontados com dois desafios, nomeadamente: “reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de profissão”.

Constituindo as reformas um desafio para os professores, devido às mudanças introduzidas ao currículo convém reflectir sobre o processo de formação contínua levado a cabo, de modo a fazer face aos mesmos ao nível do Sistema Educação de Moçambique e da ZIP Beira-Mar, particularmente.

2.4.1 Organização das acções de formação contínua

Considerando a complexidade dos processos de introdução de inovações curriculares, Thurler (2002, pp. 90-91) apresenta uma abordagem crítica à forma como as acções de formação contínua tem sido organizadas, destacando que “as actuais modalidades pelas quais os sistemas escolares organizam a formação contínua dos professores mostram-se bastante ineficazes”. Pois, na sua visão as modalidades adoptadas:

restringem-se, na maioria das vezes, a algumas sessões de formação, concentradas em três ou quatro dias, ou seis a oito jornadas parciais durante o ano escolar, e visam, quase que exclusivamente, à adopção por parte dos professores de modelos didácticos e pedagógicos pontuais e precisos que, ou não correspondem nem às suas prioridades, ou exigiriam um esforço, sustentando para evitar a mera “colagem” sobre práticas preexistentes (Thurler, 2002, pp. 90-91).

Assim, de modo a buscar diferentes possibilidades eficientes e eficazes de organização das acções de formação contínua de professores recorre-se a Thurler (2002, p. 91) por sustentar que ela deve ser concebida numa dimensão mais ampla “que compreende um conjunto de formas de interacção e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, susceptíveis de favorecer a pesquisa-acção, a prática reflexiva e a profissionalização interactiva, de estimular a sinergia das competências profissionais de todos...”

A abordagem anteriormente apresentada demonstra a importância da interacção entre professores e outros profissionais da educação, como pesquisadores, formadores para

que cooperem no processo de reflexão sobre a prática pedagógica em geral e particularmente no âmbito das inovações, em que são introduzidas novas estratégias de condução do processo de ensino-aprendizagem que os professores precisam ter domínio para a sua implementação do currículo.

Gaspar & Roldão (2007) sustentam que quando a formação contínua é organizada pelos membros internos da escola tem a potencialidade de ser pensada tendo como base os problemas específicos enfrentados na condução do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo acautela-se que as prioridades sobre as áreas de reflexão ou pesquisa-acção não sejam impostas por agentes externos, que em certa medida podem não estar devidamente informados sobre as reais dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação das inovações curriculares.

Embora o processo seja organizado e dirigido na e pela escola como referem Gaspar e Roldão (2007), há possibilidade de interacção com especialistas (investigadores, docentes universitários), pois estes podem conferir maior cientificidade às discussões sobre as inovações, apoiando os professores para que compreendam essencialmente em que consiste cada inovação e como pode ser implementada na prática.

Os aspectos anteriormente citados remetem-nos a dois aspectos essenciais, por um lado é necessário que os professores assumam uma abordagem reflexiva, adoptando uma postura de investigadores sobre a própria prática. Na perspectiva de Pacheco (2001, p. 49), considera-se investigador “o professor que adopta uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate”.

Por outro, é fundamental que ao nível das escolas os directores actuem como líderes instrucionais de modo a impulsionar práticas contínuas de reflexão sobre as inovações curriculares recém-introduzidas para que o colectivo de professores e demais intervenientes do processo educativo adoptem novas práticas que conduzam ao alcance do propósito pelo qual as inovações serão introduzidas.

Ainda na perspectiva de organização dos processos de formação contínua dos professores para a implementação das inovações curriculares, é necessário na óptica de Perrenoud (2004, p. 52):

- Que a formação contínua esteja à escuta dos professores e desenvolva novas ofertas assim que as necessidades apareçam;
- Que a estrutura de enquadramento apoie os professores em inovação de todas as maneiras imagináveis;
- Que um dispositivo específico de acompanhamento seja implantado durante vários anos.

Para Perrenoud (2004, p. 52) as formas de apoio acima citadas estabelecem uma relação de complementaridade, além disso dizem respeito a investigadores, gestores escolares, e outros profissionais da educação que actuem como supervisores ou exerçam outras funções de apoio ao trabalho docente.

Na experiência bem-sucedida Japão sobre a implementação das reformas curriculares em que as escolas são tidas como a base de estudos, Lewis e Takahashi (2013, p. 209) revelam que, “as escolas buscam tópicos de interesse particular para seus professores e mudam periodicamente seu tema e foco de conteúdo para abordar questões de maior preocupação para os professores, como os currículos recém-adoptados”.

Nesse sentido, Thurler (2002) debruça-se sobre algumas concepções específicas relativas à organização das acções de formação contínua de professores, partindo da visão clássica até perspectivas do futuro, nomeadamente:

- a. Impacto limitado da formação contínua clássica;
- b. A “caixa-preta” da cooperação;
- c. Futuro: comunidades aprendizes (Thurler, 2002, pp. 92 - 99).

A caracterização das perspectivas enumeradas permite analisar as formas de organização de formação contínua no contexto da presente pesquisa. Assim, em seguida são descritos os aspectos essenciais de cada forma de organização.

2.4.1.1 O impacto limitado da formação contínua clássica

Na abordagem clássica a formação contínua não permite que os beneficiários desenvolvam competências de modo a saber lidar com situações inesperadas que possam ocorrer durante a implementação das inovações.

Para Woods et al. (1997) como citado em Thurler (2002, p. 92 - 93), na abordagem sobre as desvantagens da formação contínua clássica:

Os princípios de formação contínua (catálogos de cursos nos quais os professores inscrevem-se se desejarem; formações pontuais sem vínculo com o projecto interno; concepção de curso em forma de *patchwork*, sem um referencial de competências claramente definido; formação contínua que não é nem um pouco valorizada por terceiros) têm um impacto muito limitado e, de maneira geral, não contribuem para pôr em sinergia e expandir as competências individuais e colectivas existentes.

Para fundamentar a abordagem sobre a não consideração das necessidades específicas na organização da formação, Tozetto (2017) sustenta que quando a formação contínua limita-se à transmissão de conteúdos ignorando a abordagem construtivista, como consequência os beneficiários não desenvolvem a postura crítica que permita a intervenção reflexiva na prática pedagógica.

Outro aspecto destacado por Thurler (2002) na abordagem clássica da formação contínua tem a ver com a não valorização dessa formação por terceiros, que relaciona-se à componente motivacional dos professores. Pelo que, Frausto da Silva (1991) como citado em Pacheco (2001, p. 164 - 165) refere que “o sucesso ou insucesso da reforma tem que ver com muitos factores, dos quais o dominante é o envolvimento interessado dos actores da sua realização”.

Seguindo essa linha de pensamento, demonstra-se importante a vertente motivacional dos professores. Por isso, deve-se conferir valor à formação contínua no âmbito da divulgação das inovações, como estratégia para impulsionar a participação activa e consequentemente inculcar o comprometimento necessário para implementação na sala de aulas. Pois, para Pacheco (2001) a inovação curricular é atingida efectivamente na medida em que os que a implementam compreenderem as razões da mudança, bem como quando assumem-se como os responsáveis pelo sucesso na implementação.

2.4.1.2 A “caixa-preta” da cooperação

Para Thurler (2002), a cooperação desempenha um papel importante nos contextos escolares onde os intervenientes têm como meta o alcance do sucesso escolar.

A promoção de práticas de cooperação permite que os professores e demais intervenientes do processo educativo tenham uma visão comum sobre o ensino, por isso engajam-se e contribuem de diferentes formas com a finalidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, nas escolas em que ocorre a cooperação os professores conseguem desenvolver estratégias cada vez mais eficazes para analisar e resolver os problemas encontrados, pois “quando lhes faltam ideias, eles dispõem de uma rede profissional bastante sofisticada, graças à qual terão acesso fácil às ferramentas e às pessoas que poderão ajudá-los e apoiá-los em sua conduta” (Thurler, 2002, p. 96).

Quando adopta-se a cooperação entre os professores, directores (a nível das escolas) e quando necessário com os técnicos, pesquisadores e formadores (a nível externo) permite que haja reflexão e pesquisa-acção sobre as inovações curriculares introduzidas no Ensino Básico, principalmente sobre as inovações que constituam dificuldades para os professores. E, com base nos resultados poder-se-ia sugerir propostas para a melhoria de aspectos não acauteladas na concepção das inovações.

Na perspectiva de Giovanni (1998) como citado em Mendes e Gauche (2007, p. 12), constituem potencialidades das pesquisas colaborativas, as seguintes:

- a. A criação de uma estrutura que facilita, para os professores, reflexão e acção sobre as desordens do ensino e os problemas escolares;
- b. A união entre os professores, encorajando novas interacções, gerando possibilidades de professores assumirem novos papéis e exibirem lideranças; e
- c. Estreitamento da lacuna entre “fazer pesquisa” e “implementar achados de pesquisa”.

Por conseguinte, a cooperação entre pesquisadores e professores constituiria uma mais-valia na medida em que os resultados das pesquisas seriam usados para a

solução de problemas concretos. Ademais, a cooperação constituiria uma forma de aplicação dos resultados de várias pesquisas feitas por estudantes e/ou docentes universitários que geralmente não vão para além dos limites geográficos das instituições de ensino superior.

2.4.1.3 Futuro: comunidades aprendizes

Baseando-se nas limitações e potencialidades das formas de organização das formações contínuas anteriormente apresentadas, Thurler (2002) refere que as acções de formação no contexto da escola devem ser concebidas numa perspectiva de comunidades aprendizes.

Para Thurler (2002, p. 97), o impacto das mudanças visadas na transformação real das práticas dependerá de dois factores essenciais:

- a. Por um lado, da maneira como os objectivos e os conteúdos são comunicados aos principais interessados, de modo a lhes permitir desenvolver uma compreensão suficientemente aprofundada dos desafios e das vantagens das mudanças propostas e da maneira como eles deverão e poderão transformar suas práticas.
- b. Por outro lado, e acima de tudo, da maneira como os atores interessados conseguirão captar em todos os níveis do sistema – e, particularmente, nos estabelecimentos escolares – as problemáticas apresentadas e engajar-se de forma duradoura em uma exploração colectiva de novas soluções pedagógicas, didácticas e estruturais.

Em relação ao primeiro factor importa destacar que deve-se à constatação segundo a qual, “as estratégias de sensibilização e de difusão “clássicas”, em forma de conferências, de textos e de circulares oficiais e/ou de produção de manuais, não conseguiram produzir os efeitos esperados” (Thurler, 2002, p. 97).

Para superar as limitações das formas de organização de formações contínuas em que os professores são apenas receptores, Thurler (2002) sugere uma postura na qual os professores possam expor as suas inquietações, suas dificuldades e numa abordagem

colaborativa e colegial investigam, reflectem de modo a alcançar estratégias úteis para solucionar os problemas.

Thurler (2002) sustenta que na actualidade o desenvolvimento profissional deve ser concebido numa perspectiva de tornar os professores como gestores da própria formação contínua, pois tem a possibilidade de determinar objectivos em função das suas limitações.

Alarcão (2000a) como citado em Gaspar e Roldão (2007), ao relacionar a escola reflexiva e a prática da supervisão, refere que o desenvolvimento profissional baseado na escola só será possível se a própria instituição transformar-se em comunidade aprendente, no sentido de gerir de forma autónoma a formação contínua.

Ainda sobre a concepção de comunidades aprendizes Woods et al. (1997) como citado em Thurler (2002) destacam que desenvolve-se uma nova forma de ser ao nível das escolas, na medida em que relaciona-se de modo mais consistente o desenvolvimento profissional e institucional, destacando-se as seguintes características:

- a. A cultura do individualismo dá lugar à cooperação;
- b. As relações hierárquicas são substituídas pelo trabalho em equipa;
- c. A supervisão evolui para o *mentoring*;
- d. Os cursos de reciclagem recuam diante da popularidade do desenvolvimento profissional; e
- e. A abordagem contratual negociada entre parceiros substitui as decisões autoritárias (Woods et al., 1997 como citado em Thurler, 2002, p. 98).

Com base na perspectiva acima apresentada compreende-se que o *know-how* necessário para transformar as práticas pedagógicas não pode ser oferecido em forma de estratégias de ensino-aprendizagem prontas para usar.

Esta perspectiva demonstra a necessidade de os professores actuarem como sujeitos activos do processo de formação contínua, pois há possibilidade de alcançar melhores resultados comparativamente às sessões de divulgação das inovações baseadas na

visão dos técnicos ao nível central e outras organizações de apoio externo, por vezes sem considerar os problemas específicos enfrentados nas escolas.

2.5 Factores que determinam o início de um programa de mudança

Para dar resposta à questão sobre os factores que afectam a formação contínua ou em exercício dos professores para a implementação das inovações curriculares recorreu-se à perspectiva de Fullan (2009) sobre os factores que devem ser considerados para o início de um programa de mudança educacional.

A abordagem de Fullan (2009) fornece bases teóricas para a análise do processo de divulgação das inovações curriculares, de modo a compreender em que medida os factores recomendados foram observados e que implicações têm para o desafio de garantir que os professores desenvolvam as competências necessárias para fazer face às exigências impostas pelas inovações curriculares.

Para Fullan (2009, p. 73) existem factores que de forma significativa influenciam o início de um programa de mudança (Figura 1).

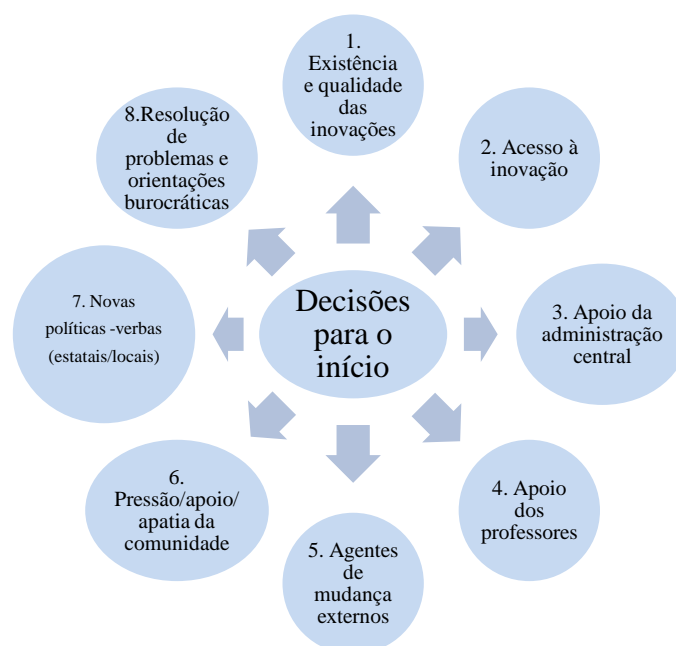


Figura 1: Factores associados ao início (adaptado de Fullan, 2009, p. 73)

Tendo em conta os objectivos da presente pesquisa, dos factores mencionados na Figura 1 não serão aprofundados os seguintes: novas políticas – verbas (estatais/locais) e resolução de problemas e orientações burocráticas.

a. Existência e qualidade das inovações

Segundo Fullan (2009, p. 74), “juntamente com a questão da existência de inovações, há a questão da qualidade dos novos programas. A clareza e a qualidade dos programas têm sido muito discutidas desde a explosão em inovações na década de 1960”.

Esta abordagem alerta sobre a necessidade de questionar em que medida as inovações introduzidas são claras e práticas de modo a facilitar tanto a compreensão quanto a execução no contexto da sala de aulas. Pois, não seria compreensível que fossem introduzidas mudanças ao currículo que não permitam melhorias ao processo de ensino-aprendizagem.

b. Acesso à inovação

Tratando-se de introdução de inovações ao currículo, o acesso à informações por parte dos intervenientes do processo educativo, principalmente os professores sobre: a razão para a sua introdução, a sua essência, e como deverão ser implementadas na prática é fundamental.

Para Katz, Lewin e Hamilton (1963) como citado em Fullan (2009, p. 75), “a primazia do contacto pessoal na difusão das inovações é conhecida há anos” e é uma prática de elevada importância no sector da educação.

“...Uma parte do desenvolvimento de inovações foi a proliferação de redes, parcerias, cooperações e outras agências que transformaram a infra-estrutura de oportunidades para ter acesso e trabalhar de forma interactiva com outras em temas comuns ao longo de alguns anos” (Fullan, 2009, p. 76).

Para garantir a que os principais actores do processo tenham acesso à informação sobre as inovações é necessário que sejam criadas condições de base, pois “... o acesso a inovações depende de uma infra-estrutura de comunicação – facilidade de transporte, recursos e densidade de população e ideias na área geográfica” (Fullan, 2009, p. 76).

Pelo que, para o processo de divulgação das inovações ao nível nacional num contexto como Moçambique em que anos antes da introdução das inovações tinha um elevado efectivo de professores, constitui um desafio garantir que o processo seja abrangente e que os envolvidos (principalmente professores) compreendam efectivamente as inovações introduzidas. Pois, segundo INDE (2008, p. 52), “no ano 2000 eram 42.390 professores, sendo 36.187 do EP1 e os restantes 6.203 do EP2”.

c. Apoio de administradores centrais e/ou escolares

Para garantir que a prática pedagógica ocorra efectivamente convém que as práticas dos professores no geral e no contexto de introdução de inovações particularmente sejam acompanhadas/apoiadas por profissionais que tenham preferencialmente mais experiência na docência.

No contexto de Moçambique, ao nível da escola esse processo é garantido pelos directores ou pelos seus adjuntos para a área pedagógica.

É nesse âmbito que Fullan (2009, p. 77) citando Marzano, Waters e McNulty (2005) refere que o director é considerado guardião da mudança, “determinando o destino das inovações que vêm de fora, das iniciativas internas ou do professor”. Por isso, hoje se espera que os directores liderem a mudança e, assim eles se tornaram uma fonte crítica para o processo de início.

Por isso, para além da preparação dos professores para implementação das inovações é necessário que os directores estejam devidamente preparados de modo a dar o suporte necessário e responder às eventuais dúvidas que os professores possam apresentar ao longo do processo de execução do currículo em sala de aulas.

d. Apoio dos professores

Segundo Fullan (2009, p. 77), “quando os professores estabelecem comunidades profissionais de aprendizagem, os professores buscam constantemente novas maneiras de fazer melhoras”.

Importa ainda referir que, para Fullan (2009, p. 78), “os sindicatos nacionais, estaduais e locais de professores, em alguns casos, se tornam fortes defensores da reforma”. Na medida em que durante o processo de introdução de inovações curriculares as agremiações de professores (como a Organização Nacional de Professores (ONP), por exemplo) desempenham um papel importante no sentido de apoio aos professores.

Em geral,... muitos professores estão dispostos a adoptar mudanças no nível da sala de aula individualmente e o farão nas condições certas, como por exemplo:

- a. Uma inovação que seja clara e prática;
- b. Uma administração e um director que apoiem;
- c. Oportunidades para interagir com outros professores;
- d. Apoio do sindicato; e
- e. Ajuda de fora em termos de recursos (Fullan, 2009, p. 78).

Portanto, as condições acima enumeradas devem ser consideradas numa perspectiva sistémica e não de forma isolada, pois quando vistos de modo independente não exercem a mesma influência.

e. Agentes externos de mudança

Os agentes de mudança ou facilitadores externos ao distrito – ou seja, em papéis regionais, estaduais ou nacionais – desempenham uma função importante ao iniciar projectos de mudança (Fullan, 2009, p. 78).

Tal como foi referido antes, na actualidade a gestão da formação contínua está centrada na escola pelas vantagens que essa abordagem oferece. Porém, foi igualmente destacado que em caso de necessidade há possibilidade de recorrer a actores externos à escola (pesquisadores, especialistas, técnicos ao nível macro, entre outros).

É nesse âmbito que os profissionais externos são importantes para a adopção da mudança no contexto da escola, como consequência do seu apoio aos professores.

Fullan (2009, p. 78) destaca ainda que “grande parte do dinheiro e oportunidades inovadoras para reforma em grande escala são possibilitadas por fundações...”. Assim sendo, para além do apoio técnico, as diferentes organizações (ONGs, por exemplo) financiam os processos de mudança educacional, oferecendo materiais e outras formas de apoio institucional.

f. Pressão/apoio/oposição/apatia por parte da comunidade

De modo geral, e dependendo das circunstâncias, as comunidades podem:

- a. Pressionar sobre os administradores distritais (directamente ou por meio dos conselhos escolares) para “fazer alguma coisa” em relação a um problema;
- b. Opor-se a certas adopções possíveis das quais ficam sabendo; ou
- c. Não fazer nada (apoio passivo ou apatia) (Fullan, 2009, p. 80).

A comunidade na qual a escola está inserida faz parte dos intervenientes do processo educativo, e para a implementação de algumas inovações a comunidade pode desempenhar um papel mais activo.

No contexto das inovações introduzidas ao currículo do Ensino Básico em 2004 a comunidade é chamada a participar activamente no âmbito da implementação do Currículo Local e Progressão por Ciclos de Aprendizagem, tanto no processo de selecção dos conteúdos localmente considerados relevantes como na leccionação de alguns conteúdos que os professores não tenham pleno domínio.

Para Fullan (2009), o papel da comunidade no processo, de início, não é claro, mas é compreensível quando o separamos nos seguintes componentes:

1. A maioria das comunidades não participa activamente nas decisões relacionadas com a mudança em programas educacionais;
2. As comunidades com maior formação educacional parecem exercer uma pressão geral para que suas escolas adotem mudanças académicas de qualidade. Elas também reagem forte e efectivamente contra as mudanças propostas de que não gostam.

3. As comunidades com menos formação educacional não são tão prováveis de iniciar ou exercer pressão efectiva para que os educadores dêem início a mudanças em seu nome, e também são menos prováveis de se opor a mudanças por falta de conhecimento, mas, quando activadas, também podem se tornar efectivas (Fullan, 2009, p. 80).

2.5.1 Factores que afectam a formação de professores para a implementação das inovações curriculares

Na secção anterior, como defende Fullan (2009), foi referido que os professores geralmente estão em condições de aceitar a mudança e implementar as inovações de forma individual, porém há um conjunto de factores que devem ser considerados, nomeadamente:

- a. Primeiro, quando as inovações são claras e práticas, permitindo que sejam facilmente compreendidas pelos professores tendo em conta a sua formação de base;
- b. Segundo, quando os professores contam com o apoio dos directores, no sentido de garantir que as suas dúvidas ou limitações sejam sanadas ou buscando apoio externo;
- c. Em terceiro destaca-se a cooperação entre os professores na reflexão sobre a prática pedagógica e os problemas enfrentados no contexto da escola.
- d. Por fim, o apoio externo em termos de recursos para a efectivação das inovações introduzidas.

Importa ainda destacar que segundo Nadolny (2010) os processos de formação contínua desenvolvidos desde os anos 1980, quer para a actualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados.

Entre as razões invocadas estão as seguintes:

- a. A dificuldade da formação em massa;
- b. A brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados; e

- c. A dificuldade de fornecer,... os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas (Gatti & Barreto, 2009 como citado em Nadolny, 2010, p. 23).

Para além dos factores mencionados por Fullan (2009), há outros como os que são apresentados por Naldolny (2010) e que em certa medida se complementam. Importa destacar que Thurler (2002), ao abordar sobre as formas de organização das formações contínuas, destaca que a forma clássica não é adequada para fazer face aos desafios actuais. A mesma concepção é assumida por Tozetto (2017) que considera que a abordagem ocorre num período de tempo reduzido, limitando-se a um simples informe sobre as inovações e não verdadeiramente um processo de reflexão baseada nas limitações e/ou dificuldades dos professores.

Importa destacar que um dos factores mais significativo relaciona-se com as limitações de financiamento para garantir que os professores sejam devidamente formados de modo a compreenderem as inovações introduzidas e que consequentemente as implementem em sala de aulas efectivamente.

Como consequência das limitações financeiras, as sessões de formação serão curtas, e os materiais/instrumentos de apoio sobre as inovações não serão suficientes para que os professores tenham acesso para efeitos de consulta durante a fase de implementação.

Todos os factores destacados têm implicações no processo de ensino-aprendizagem, considerando que “as salas de aulas e escolas tornam-se efectivas quando: pessoas qualificadas são recrutadas para ensinar; e as condições do local de trabalho estão organizadas” (Fullan, 2001, p. 115).

As abordagens teóricas descritas permitiram compreender que, um dos factores a considerar quando ocorre a inovação curricular é a formação contínua dos professores, de modo a garantir que desenvolvam competências que permitam a sua implementação eficiente e eficaz em sala de aulas.

Além disso, o processo de formação implica a produção e distribuição de materiais (claros e práticos), para garantir que todos os intervenientes tenham acesso à informação, implica igualmente que haja apoio por parte da direcção da escola e das instâncias superiores, bem como demonstra-se fundamental o apoio de instituições de formação e pesquisa e das comunidades em que as escolas estão inseridas.

Para garantir o impacto da formação contínua dos professores é fundamental que as acções não sejam conduzidas como meras palestras de divulgação, mas acções que desenvolvam autonomia dos professores para que haja continuidade de reflexões no contexto das escolas ao longo da implementação das inovações, transformando as escolas em comunidades de aprendizagem.

O capítulo a seguir aborda os aspectos metodológicos adoptados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia da pesquisa destacando-se a abordagem metodológica, a descrição dos participantes, os procedimentos metodológicos adoptados para o desenvolvimento da pesquisa desde a selecção dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, técnicas de análise de dados, às questões éticas, bem como as limitações da pesquisa.

3.1 Abordagem metodológica

A abordagem metodológica desta pesquisa é caracterizada como mista, na medida em que é simultaneamente qualitativa e quantitativa. Patton (1990) como citado em Carmo e Ferreira (2008, p. 201) refere que:

Uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. Tal significa, de acordo com a abordagem do autor, utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas.

Em relação à abordagem qualitativa, Silva e Menezes (2001, p. 20) referem que a mesma “considera que há um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Considerando que a presente pesquisa pretende atribuir significado ao modo como tem sido executada a formação contínua de professores, para a implementação das inovações curriculares, auscultando os técnicos ao nível macro, meso, os gestores escolares e professores, a abordagem qualitativa revela-se a opção mais adequada.

A opção justifica-se igualmente pelo facto de, na perspectiva de Godoy (1995, p. 21), uma das características da abordagem qualitativa ser “o pesquisador vai ao campo captar o fenómeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”.

Por sua vez, “a pesquisa quantitativa... considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros” (Fonseca, 2002 como citado em Silveira & Córdova, 2009, p. 33).

“Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 196).

A abordagem quantitativa foi seleccionada devido à necessidade de colher informações de uma amostra significativa de professores com o mínimo de 15 anos de experiência, bem como garantir a padronização dos dados (aplicação do questionário) de modo a facilitar a interpretação da informação.

A adopção da abordagem mista na presente pesquisa permitiu a recolha não apenas dados padronizados, como também informações abertas que permitiram melhor descrição do objecto de estudo.

Dal-Farra & Lopes (2013) como citado em Ferreira (2015, p. 117) referem que“... a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a educação como corpus organizado de conhecimento...”.

O uso de uma abordagem mista justifica-se, em primeiro lugar, pela necessidade de associar as potencialidades de cada uma delas e, o dessa forma reduzir as limitações que possuem quando são adoptadas de forma isolada. Ademais, demonstra-se como uma prática comum em pesquisa do ramo educacional.

As vantagens da combinação de métodos, quando se trata de trabalhos de investigação com propósitos múltiplos, pois o facto de se utilizarem métodos diferentes pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos (Reichardt & Cook, 1986 como citado em Carmo & Ferreira, 2008, p. 202).

Considerando que a essência da maior parte das questões tanto da entrevista dirigida aos gestores como do questionário direccionado aos professores é a mesma, a abordagem mista permitiu que a interpretação dos dados padronizados fosse enriquecida com as informações colhidas através da entrevista semi-estruturada, melhorando a descrição do objecto em análise.

3.2 Participantes da pesquisa

População ou universo da pesquisa constitui a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo (Silva & Menezes, 2001, p. 32). Na presente pesquisa a população é constituída por professores do ensino primário, directores de escola, técnicos do SDEJT e do MINEDH.

A amostra “é parte da população ou do universo, seleccionada de acordo com uma regra ou plano” (Silva & Menezes, 2001, p. 32).

Foi seleccionada a amostragem probabilística, na medida em que esta consiste em seleccionar os elementos que vão fazer parte da amostra aleatoriamente (Carmo & Ferreira, 2008). Esta amostragem “permite a generalização à totalidade da população, os resultados obtidos com o estudo dos elementos constituintes da amostra, devendo assim ser estes representativos dessa população” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 210).

Quanto à técnica, foi aplicada a amostragem estratificada. Esta “implica seleccionar uma amostra de tal forma que subgrupos ou estratos previamente identificados na população em estudo estejam representados na amostra em proporção idêntica à que existem na população em estudo” (*Idem*, p. 211).

Importa destacar que trata-se de uma amostra estratificada proporcional, pois o número de elementos sorteados em cada estrato é proporcional ao número de elementos existentes no estrato. É nesta perspectiva que os estratos para esta pesquisa são em função do cargo para os que trabalham como gestores (Coordenador da ZIP e directores escolares) e em função da experiência profissional dos professores, pois

devem ter uma experiência mínima de 15 anos (tendo em conta o período da preparação para a introdução das inovações curriculares em 2004).

A escolha dessa técnica de amostragem prende-se essencialmente com o facto de a pesquisa descrever o percurso sobre a divulgação das inovações curriculares aos professores, recorrendo em princípio aos profissionais que já estavam no sistema educacional no período da introdução das inovações do Ensino Básico. Assim, não foram apenas obtidos dados sobre o início do processo ao nível da ZIP, como também sobre a continuidade da formação em exercício, compreendendo desta forma os factores que afectam o processo o que permitiu tirar ilações que serão úteis em situações futuras.

O coordenador da ZIP e os directores de escolas responderam por inerência das suas funções como gestores do currículo ao nível das escolas. Importa referir que o coordenador da ZIP desempenha também a função de director da escola, por isso foi aplicado o mesmo guião de entrevista.

A ZIP Beira-mar é composta por cinco (5) escolas, nomeadamente: Escola Primária do 1º Grau de Marracuene; Escola Primária do 1º e 2º Grau Centro Educacional de Marracuene; Escola Primária do 1º e 2º Grau de Mbalane; Escola Primária do 1º e 2º Grau de 29 de Setembro; e Escola Primária do 1º e 2º Grau de Inguelane.

De modo específico, para a determinação do número de participantes por parte dos professores foi usada a “calculadora on-line”¹. Com base nela optou-se por uma amostra cujo nível de confiança é de 90%, sendo o erro amostral correspondente a 10%.

Neste processo, considerando que os dados fornecidos dão conta de 51 professores ao nível da ZIP com experiência mínima de 15 anos, foram abrangidos como participantes da pesquisa 30 professores através da técnica de amostra aleatória simples em forma de sorteio, de modo a garantir que todos os 51 pertencentes ao

¹Santos, G. E. de O (S/d.). *Cálculo amostral: calculadora on-line*. Consultado em Setembro 20, 2018: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>.

estrato seleccionado (anos experiência profissional) tivessem a oportunidade de fazer parte da amostra.

Ao nível das cinco (5) escolas que compõem a ZIP trabalham 10 gestores (directores e directores adjuntos das escolas), assim sendo neste grupo foram entrevistados cinco (5), representando 50% dos participantes neste estrato, para o efeito foi aplicada a técnica de amostra aleatória simples para garantir que todos tivessem possibilidade de participar, sendo igualmente seleccionados com base num sorteio.

Ademais, de modo a colher informações sobre a gestão do processo, foi entrevistado um técnico do SDEJT de Marracuene e um técnico ao nível do MINEDH, na Direcção Nacional do Ensino Primário (DINEP).

Tabela 1: Distribuição dos participantes

Ordem	Elementos	Quantidade
1.	Técnico do MINEDH-DINEP	1
2.	Técnico do SDEJT	1
3.	Directores das Escolas da ZIP Beira-Mar	5
4.	Professores da ZIP Beira-Mar	30
Total (n)		37

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A selecção de técnicas e instrumentos de recolha de dados deve ter critérios de modo a garantir que através dos quais sejam operacionalizados os objectivos da pesquisa. Neste sentido, para a realização da pesquisa foram seleccionadas as seguintes técnicas de recolha de dados: inquérito por questionário, entrevista semi-estruturada e análise documental.

A elaboração dos instrumentos de recolha de dados foi inspirada em Fullan (2009) na sua abordagem sobre “factores que influenciam o início de um programa de mudança”. Pois nessa abordagem são tratadas questões básicas que influenciam o processo de mudança curricular. Ademais, a perspectiva de Thurler (2002) foi fundamental porque trata especificamente de diferentes formas que podem ser

adoptadas para a organização das formações contínuas desde as tradicionais às actuais, que concebem a escola como base.

3.3.1 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos (Dias, 1994, p. 5).

O questionário da presente pesquisa foi composto por perguntas abertas, de escolha múltipla e dicotómicas. A aplicação dos três tipos de perguntas tinha em vista aproveitar as vantagens de cada um e colher uma diversidade de informações dos inqueridos.

O mesmo foi aplicado aos professores das escolas que compõem a ZIP Beira-Mar, pelo que não foi possível que em cada escola os professores preenchessem ao mesmo tempo devido à diversidade dos horários e à sua disponibilidade.

A sua aplicação permitiu colher informações sobre como decorreu o processo de divulgação das inovações do Ensino Básico (desde 2004 – período de generalização da implementação das inovações) as práticas de reflexão sobre as inovações do Ensino Básico no contexto da escola, da ZIP e do distrito, a periodicidade com que elas ocorrem, os responsáveis pela sua planificação e/ou orientação, os materiais usados, as suas opiniões sobre o contributo das reflexões para a compreensão das inovações do Ensino Básico (por exemplo, os ciclos de aprendizagem, ensino básico integrado e currículo local).

Ademais, permitiu auscultar as opiniões dos professores sobre como melhorar a divulgação das inovações curriculares de forma abrangente e eficaz e garantir que seja potenciada a prática pedagógica ao nível das escolas.

A escolha do inquérito por questionário como técnica de recolha de dados deve-se ao facto de as pesquisas de abordagem quantitativa exigirem a adopção de instrumentos padronizados que permitam a organização estatística dos dados.

Para além do inquérito por questionário, foi aplicada a técnica de entrevista que a seguir descreve-se sobre como foi concebida, a quem foi dirigida e por que razão foi escolhida para esta pesquisa.

3.3.2 Entrevista

A Entrevista “é a obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (Menezes & Silva, 2001, p. 33).

Nesta pesquisa, foi aplicada a entrevista semi-estruturada, que se caracteriza por permitir a inserção de questões não previstas no guião de entrevista, dependendo das respostas que forem concedidas pelos entrevistados. Portanto, é um tipo de entrevista menos rígido e que permitiu maior exploração da informação na interacção entre o pesquisador e os entrevistados.

Para o efeito foram elaborados roteiros de entrevista contendo questões orientadoras. O roteiro de entrevistas foi aplicado no período de Outubro de 2018 a Janeiro de 2019 aos cinco (05) directores das escolas da ZIP Beira-Mar.

Ao nível do SDEJT, devido à demora na resposta à carta de solicitação da entrevista, aliada às dificuldades para o acesso aos técnicos da Repartição de Educação Geral, a entrevista foi realizada no dia 05 de Fevereiro de 2019.

Por fim, ao nível do MINEDH devido à indisponibilidade dos técnicos para conferir a entrevista, a mesma foi realizada no dia 22 de Fevereiro de 2019.

As entrevistas duravam em média 30 minutos, devido à algumas questões de insistência ao longo da conversa. Pelo que, esta técnica, foi útil para o aprofundamento de informações colhidas com base na análise documental e do questionário aplicado aos professores.

Este grupo de profissionais forneceu dados para compreender os factores que afectam o processo de formação contínua de professores e sobre as acções que são realizadas no contexto das escolas para dinamizar tal processo.

3.3.3 Análise documental

Num contexto de inovações curriculares, há um conjunto de materiais que são elaborados para orientação dos professores e demais intervenientes do processo educativo na implementação das inovações.

Para Gil (2002, p. 45), “a análise documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectos da pesquisa”. Nesta pesquisa, foram analisados documentos oficiais e/ou orientadores que contêm informações sobre as inovações do Ensino Básico, nomeadamente: Plano Curricular do Ensino Básico e Programas de Ensino, tendo sido analisadas as seguintes inovações: progressão por ciclos de aprendizagem, ensino básico integrado e currículo local.

A análise documental foi realizada com a finalidade de verificar as orientações sobre a implementação das inovações curriculares e o grau de exequibilidade, tendo em conta a diversidade de formação dos professores do ensino primário em Moçambique, particularmente na ZIP Beira-Mar.

Os dados obtidos da análise documental foram confrontados com os colhidos através do questionário e da entrevista semi-estruturada, de modo a responder aos objectivos da pesquisa.

A combinação do inquérito por questionário, da entrevista semi-estruturada e da análise documental, como técnicas de recolha de dados garantiu a triangulação dos dados, pois as informações que não foram colhidas através do questionário que é mais padronizado foram colhidas através da entrevista semi-estruturada pela possibilidade de o pesquisador colocar questões de aprofundamento aos entrevistados. Ademais, as três técnicas resultaram da combinação das abordagens qualitativa e quantitativa.

Tendo sido feita a descrição sobre as técnicas e instrumentos para recolha de dados, a seguir apresentam-se os procedimentos seguidos para a análise dos dados obtidos através dos diversos instrumentos e técnicas.

3.4 Técnicas de análise de dados

Para Bardin (1977), a partir do princípio do século, durante cerca de quarenta anos, a análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos. Nesta época, o rigor científico invocado é o da medida e o material analisado é essencialmente jornalístico. O primeiro nome que de facto ilustra a história da análise de conteúdo é o de H. Lasswel: fez análises de imprensa e de propaganda desde meados de 1915.

Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 1977, p. 44).

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, p. 1977, 44).

Importa destacar que há alguns passos a considerar para operacionalização da análise de conteúdo. É nesta perspectiva que para Bardin (1977) as diferentes fases da análise de conteúdo, ..., organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

- a. A pré-análise;
- b. A exploração do material; e
- c. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977, p. 95).

Para Bardin (1977) geralmente, a primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

Nesta fase, foram analisados documentos que contém informações sobre as inovações curriculares (progressão por ciclos de aprendizagem, Ensino Básico integrado e currículo local) que tenham sido distribuídos pelas escolas como documentos de consulta.

Assim, com base nos dados recolhidos foram criadas as seguintes categorias:

- a. O Perfil dos professores;
- b. Abrangência da formação contínua de professores;

- c. Organização das acções de formação contínua;
- d. Apoio de instituições de pesquisa; e
- e. Factores que afectam a formação contínua de professores.

Relativamente à primeira categoria, que é “perfil dos professores”, procedeu-se à análise dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas, esta permitiu compreender a formação e experiência profissionais dos professores da ZIP Beira-Mar, bem como a influência da formação psico-pedagógica para a compreensão das inovações curriculares.

Em relação à segunda categoria “abragência da formação contínua de professores” foram analisados dados obtidos através dos questionários e das entrevistas. Com base nestes compreendeu-se sobre em que medida o processo de formação contínua permitiu o alcance dos professores ao nível da ZIP.

No que diz respeito à terceira categoria que é “organização das acções de formação contínua”, fez-se a análise dos dados obtidos através dos questionários e das entrevistas. Assim, foi possível aferir de que forma as formas de organização adoptadas para a formação contínua de professores, os actores envolvidos, as condições em que realizam-se, os temas geralmente discutidos e a contribuição desta para o desempenho profissional dos participantes.

Para responder à quarta categoria referente ao “apoio de instituições de pesquisa” fez-se a análise dos dados obtidos com base nos questionários e nas entrevistas. Quanto a este aspecto foram identificadas informações sobre a interacção entre as escolas e instituições que se dedicam à investigação em matérias relacionadas com as inovações, destacando a periodicidade, a entidade que propõe e o benefício da interacção para a actividade dos professores.

No que concerne à quinta e última categoria que é “factores que afectam a formação contínua de professores”, tal como nas outras efectuou-se a análise dos dados obtidos através do questionário e da entrevista, incluindo a análise documental. Com base na entrevista e no questionário foram identificados os diferentes aspectos que constituem obstáculo para o processo de formação contínua de professores na ZIP Beira-Mar.

A análise documental serviu para verificar o Plano Curricular do Ensino Básico e os Programas de Ensino relativamente aos conteúdos sobre as inovações curriculares, nomeadamente: currículo local, ensino básico integrado e progressão por ciclos de aprendizagem. Analisando em que medida a forma como foram descritos facilita a compreensão pelos professores de modo a implementar na sala de aulas.

A segunda é “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (Bardin, 1977, p. 101). Nesta fase, os dados tanto relativos aos documentos sobre as inovações, quanto os obtidos através da entrevista e do questionário (questões abertas) foram devidamente codificados de modo a garantir o anonimato, tendo sido usados códigos como P1 (para referir os professores), G1 (para referir os directores), por exemplo.

Por fim, na terceira fase “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). Assim, foram aplicadas operações estatísticas simples, que tem a ver com cálculos de percentagens, elaboração de quadros, gráficos e outros que representem melhor os resultados da pesquisa com recurso ao Microsoft Office Excel. Além disso, à medida que os resultados são descritos é feita a devida interpretação, recorrendo à abordagens teóricas de diferentes autores.

Considerando que se trata de uma pesquisa mista, para a análise de dados foram adoptadas as seguintes técnicas: análise de conteúdo para os dados obtidos através da entrevista, análise documental e das questões abertas que constam no questionário.

Os dados colhidos através do questionário foram analisados com recurso ao pacote informático *Microsoft Office Excel* com base no qual se efectuou o cálculo de percentagens, representação em forma de gráficos e/ou em tabelas. E, de forma indutiva foram tiradas ilações associando e/ou comparando com as informações colhidas através da entrevista aos gestores.

3.5 Validade e fiabilidade

“A validade refere-se à capacidade que os métodos utilizados numa pesquisa propiciam a consecução fidedigna de seus objectivos” (Kirk; Miller, 1986 como citado em Júnior, Leão, & Mello, 2011, p. 194).

Por seu turno, “fiabilidade refere-se à garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegará a resultados aproximados” (Júnior et al., 2011, p. 195).

A validade e fiabilidade são processos indissociáveis, ou seja, embora possam existir aspectos apenas relativos a um dos processos geralmente os procedimentos adoptados na pesquisa dizem respeito tanto à validade quanto à fiabilidade.

Assim sendo, de modo a conferir validade e fiabilidade à pesquisa foram considerados os seguintes aspectos:

- a. Aplicação de pré-teste do questionário e da entrevista a um grupo de 10 professores e cinco (05) directores ao nível da Cidade da Matola, província de Maputo, respectivamente com vista a verificar a compreensão das questões e o tempo necessário para responder as perguntas. Este processo permitiu o melhoramento da linguagem dos instrumentos.
- b. Triangulação de dados obtidos através das diversas técnicas de recolha aplicados (inquérito por questionário, entrevista e análise documental);
- c. Apresentação das transcrições da informação colhida ao longo das entrevistas aos directores de escola, aos técnicos do SDEJT e MINEDH, de modo a verificar a veracidade da informação transcrita e sugerir melhorias.

O quadro1 apresenta a síntese dos procedimentos adoptados para a análise de dados.

Quadro 1: Operacionalização das perguntas de pesquisa

Objectivos específicos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos aplicados	Participantes (amostra)	Análise de dados
a) Verificar o grau de abrangência da formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-mar;	a) Em que medida a formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico foi abrangente ao nível da ZIP Beira-mar?	Questionário e Entrevista	Professores, directores, técnicos do SDEJT e do MINEDH	Construção de tabelas, gráficos, categorização de respostas e estudo das suas correlações
b) Descrever a forma de organização das acções de formação contínua sobre a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-mar;	b) Como são organizadas as acções de formação contínua sobre a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-mar, de modo a melhorar o desempenho profissional dos professores?	Questionário e entrevista	Professores, directores e técnico do SDEJT	Construção de gráficos, categorização de respostas e estudo das suas correlações
c) Identificar os factores que afectam a formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-mar.	c) Que factores afectam a formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-mar?	Questionário e entrevista	Professores, directores, técnicos do SDEJT e do MINEDH	Construção de gráficos, categorização de respostas e estudo das suas correlações

3.6 Questões éticas

Para Fiorentini & Lorenzato (2009, p. 196) “os questionamentos éticos dizem respeito aos direitos dos entrevistados, ao respeito e bem-estar dos participantes, à preservação da identidade das pessoas envolvidas, aos usos e abusos das informações sociais e políticas da pesquisa”.

De modo a garantir a observância da ética nesta pesquisa, foram considerados os aspectos seguintes:

- a. Apresentação de credencial, emitida pela faculdade, nas instituições onde foram recolhidos os dados. Identificando para além da instituição visada, o pesquisador e o tema da pesquisa;
- b. Pedido de autorização das instituições de tutela (SDEJT de Marracuene), para a recolha de dados nos SDEJT de Marracuene e nas escolas da ZIP Beira-Mar;
- c. Garantia de anonimato e confidencialidade no tratamento das informações colhidas através dos instrumentos de recolha de dados. Deste modo, não foi solicitada a identificação dos participantes e na transcrição das respostas foram identificados por letras do alfabeto combinadas com números, como por exemplo: G1 e P1;
- d. Apresentação das transcrições da informação colhida ao longo das entrevistas aos directores de escola, aos técnicos do SDEJT e do MINEDH, de modo a verificar a veracidade da informação transcrita e sugerir melhorias.

3.7 Limitações da pesquisa

Para a execução da pesquisa constituiu principal limitação a pouca disponibilidade dos directores das escolas e dos técnicos do SDEJT de Marracuene e ao nível do MINEDH no âmbito da recolha de dados, facto que implicou no atraso da condução de entrevistas.

Após a apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa, o capítulo a seguir é referente à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise documental, bem como da entrevista aplicada aos técnicos do SDEJT e MINEDH, aos directores e o questionário aos professores ao nível das escolas que compõem a ZIP Beira-Mar, no distrito de Marracuene.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos através do questionário, das entrevistas e da análise documental, com vista a responder às questões de pesquisa descritas no Capítulo 1.

Na Secção 3.6 referente a questões éticas, destacou-se que seria garantido o anonimato dos participantes do estudo. Assim, para denominar os professores foram definidos os códigos P (para professor), seguido de um número (por exemplo: P1, P2...P7). Quanto aos entrevistados foram definidos os códigos G1, G2, G3, G4 e G5 para designar os 5 (cinco) directores de escolas.

4.1 Perfil dos professores

Os dados analisados nesta secção foram recolhidos através do inquérito por questionário e da entrevista. Sobre o perfil são apresentadas as características dos professores que participaram da pesquisa ao nível da ZIP Beira-Mar, destacando as habilitações literárias, modelos de formação profissional de que se beneficiaram e os respectivos anos de experiência. Apresenta-se também a análise sobre a formação psico-pedagógica dos professores, como factor fundamental para o exercício da profissão docente e uma base para a acomodação da formação contínua.

4.1.1 Formação e experiência profissionais

Em relação ao perfil apresentam-se os anos de experiência e a formação profissional dos professores, de modo a compreender a diversidade e suas implicações para a compreensão e implementação das inovações curriculares introduzidas.

Tabela 2: Formação e experiência profissionais

Género		Anos de exp.		Habilitações académicas					Formação profissional							
M	F	15 a 25	30 ou +	7 ^a	10 ^a	12 ^a	B.	Lic.	6 ^a + 1	6 ^a + 3	7 ^a + 3	10 ^a + 1	10 ^a + 2	10 ^a + 3	B	Lic
19	11	25	5	2	7	7	1	13	1	1	1	2	13	2	1	9
N = 30																

Como se pode verificar na Tabela 2, os dados demonstram que os professores da ZIP Beira-Mar possuem formações de diferentes modelos. Ademais, constatou-se igualmente que uma parte dos professores participantes da pesquisa concluíram o nível superior.

Assim, compreende-se que os professores detêm enorme experiência no exercício da docência, o que sugere que possam partilhar a sua experiência como professores e especificamente sobre os processos de formação contínua desde o período da divulgação das inovações do currículo de 2004 até o momento da realização da presente pesquisa.

4.1.2 Formação psico-pedagógica

O destaque da formação psico-pedagógica na presente pesquisa visa identificar a situação dos professores da ZIP, em geral, desde o período da introdução das inovações curriculares, bem como compreender a relação entre a formação de base e a capacidade para assimilação das inovações.

A Figura 2 indica que na opinião de 16 professores, que correspondem a 53%, a maioria tinha formação psico-pedagógica de base. Indica também que uma parte considerável (33%) dos professores, correspondentes a 10 participantes, acredita que apenas uma minoria tinha formação psico-pedagógica. Por fim uma minoria representada por 2 professores, correspondentes a 7%, refere que todos os professores tinham formação.

Nesse sentido, nota-se uma diversidade de percepções, porém o facto de haver indícios de alguns professores sem a formação psico-pedagógica afigura-se como um factor que pode afectar a compreensão das inovações, comparativamente aos que tenham alguma base.

Os professores que estavam nas escolas, até ao período da iniciação do currículo em 2004, tinham formação psicopedagógica de base suficiente para compreender as inovações curriculares introduzidas?

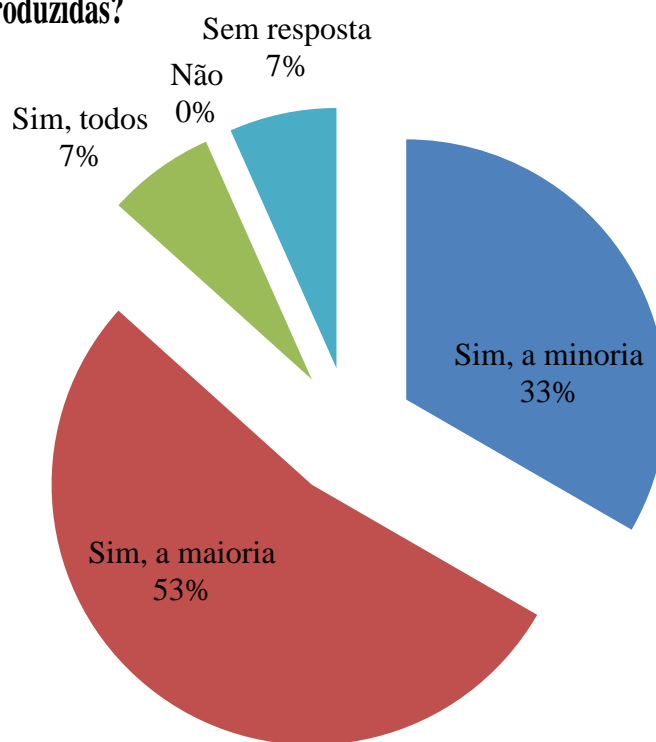


Figura 2: Formação psico-pedagógica

Ao nível do SDEJT, embora sem dados específicos, através da entrevista constatou-se que: “nem todos os professores tinham a formação psico-pedagógica, mas ao nível do distrito a maior parte tinha”. Tal constatação consubstancia a informação avançada pelos professores.

A informação anteriormente descrita foi igualmente referida pelo técnico entrevistado ao nível macro (MINEDH), que nas suas palavras:

“... Acho que nessa altura tínhamos muitos professores sem formação psico-pedagógica. E, como implicação podemos encontrar uma grande diferença entre um professor que tem formação psico-pedagógica e outro que não tem, pois o nível de compreensão dessas duas pessoas em termos de entendimento sobre como funciona o currículo é diferenciado”.

Destaca-se no estrato acima que a falta de formação de base poderia constituir um entrave para a compreensão de algumas inovações e por consequência falhar no âmbito da implementação.

Ainda sobre a formação de base, quando questionados se as inovações curriculares foram concebidas de modo a facilitar a compreensão por parte dos professores, obtiveram-se as seguintes respostas: 17 professores responderam que “sim”, 11 responderam que “não” e dois (2) não apresentaram nenhuma resposta.

Para melhor aprofundamento da informação descrita na Figura 2, são apresentadas as seguintes respostas retiradas do questionário:

P1: *“Analisando achamos que sim, mas a qualidade de ensino começou a baixar”.*

P5: *“Não permitiram boa interpretação por parte dos professores e consequentemente dificultaram a sua implementação”.*

P6: *“O tempo não foi suficiente”.*

Os estratos sugerem que, por um lado as inovações não foram percebidas por todos devido ao tempo limitado para a sua assimilação, tratando-se de uma nova abordagem para muitos professores. Esse facto teve como implicação directa a dificuldade para a sua implementação em sala de aulas por parte dos professores. Portanto, embora a maioria dos questionados afirme que as inovações são compreensíveis, consta que no âmbito da implementação não é alcançado o sucesso desejado.

Já ao nível do SDEJT de Marracuene, sobre o grau de compreensão das inovações por parte dos intervenientes do processo, revelou-se que:

“Alguns aspectos relativos às inovações não foram bem percebidos por parte dos intervenientes (professores, directores e pais e/ou encarregados de educação). A progressão por ciclos de aprendizagem, por exemplo, criou relaxamento por parte dos professores, deixando tudo para a última classe do ciclo”.

Constatou-se que em relação a concepção das inovações para facilitar a compreensão por parte dos intervenientes, há similaridade de opiniões entre os técnicos do SDEJT e MINEDH, pelo que o técnico do nível macro descreveu nos seguintes termos:

“De facto pode ter havido uma diferenciação na compreensão, muitos perceberam na hora e outros foram percebendo ao longo do tempo. As dúvidas eram sobre as progressões semi-automáticas ou automáticas e essas dúvidas eu acredito que são essas que fizeram com que muitos alunos passassem sem ter as conhecimentos necessários. Porque muitos diziam: todos passam, então o importante é só ir à escola, pode não se aplicar. Mas, não é isso que está escrito no currículo, tem que passar o aluno que tem competências básicas”.

Conclui-se que os técnicos concordam com a opinião dos professores que compreendem que as inovações não foram completamente compreendidas, facto que em certa medida influenciou o desempenho dos professores e não cooperou para o alcance dos objectivos por detrás da introdução das inovações.

4.2 Abrangência da formação contínua de professores

Os dados apresentados nesta secção foram obtidos através do inquérito por questionário e entrevista.

No que concerne à abrangência foram consideradas duas perspectivas, a primeira é numérica e a segunda (apresentada na Secção 4.1.2) prende-se com a consideração da condição prévia dos professores em termos de formação de base.

Na perspectiva numérica, quando questionados se os mecanismos adoptados para a divulgação das inovações ao nível da ZIPBeira-Mar garantiram a abrangência de todos os professores do Ensino Básico, dos 30 professores 12 responderam que “sim”, 17 responderam que “não” e um (1) não respondeu, o que se verifica em termos percentuais na Figura 3:

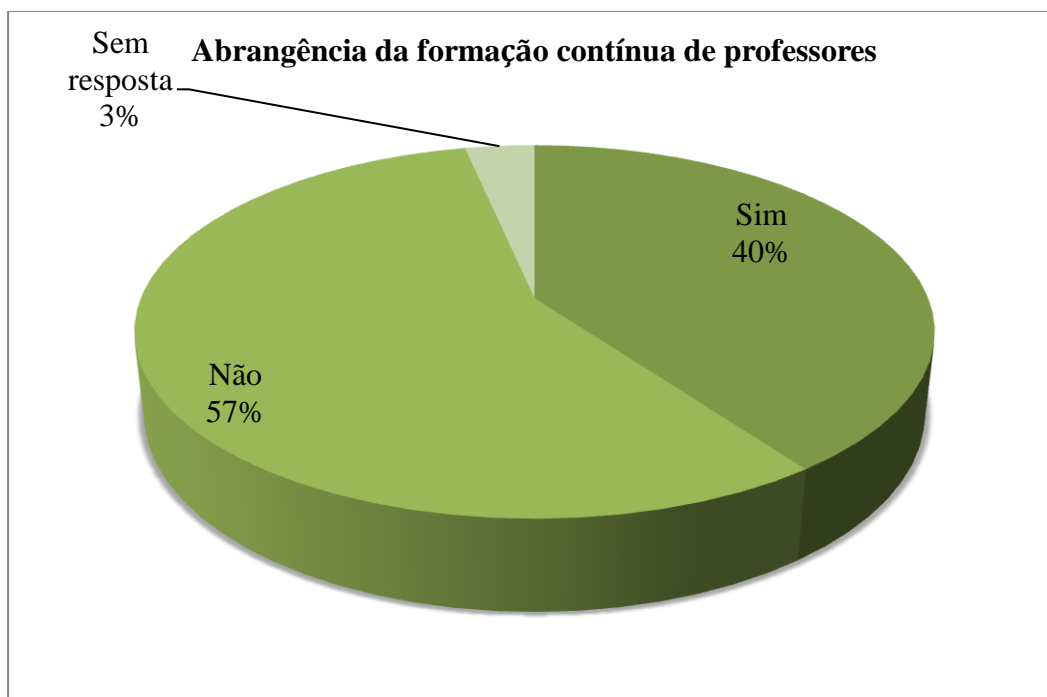


Figura 3: Abrangência da formação contínua de professores

A Figura 3 demonstra que a maioria dos professores (cerca de 17) da ZIP Beira-Mar, correspondente a 57%, percebe que nem todos os professores foram abrangidos no âmbito da divulgação das inovações. Este facto pode ser compreendido através da explicação dada pelo técnico ao nível do MINEDH ao destacar que:

“Todos os professores foram abrangidos, como eu disse isso acontecia ao nível das províncias, dos SDEJT e das ZIPs. Os que beneficiavam-se da formação a diferentes níveis, nos SDEJT tinham a responsabilidade de fazer a réplica ao nível das ZIPs”.

Essa abordagem é fundamentada na ideia de formação em cascata prevista na estratégia de implementação do currículo. Porém, por diversas razões sucede-se que ao nível da base nem sempre ocorre a réplica no contexto da ZIP e/ou ou das escolas.

Para sustentar as opiniões dos professores sobre a abrangência durante a divulgação, constata-se que os 12 que responderam a favor, que correspondem a 40%, justificam as suas opções nos seguintes termos:

P1: *“Com as capacitações e a disponibilização dos documentos que regem sobre as inovações do Ensino Básico ao nível do distrito foi possível abranger a todos”.*

P2: *“Numa primeira fase foram envolvidos os gestores, que por sua vez através das ZIPs introduziram nas escolas”.*

P3: *“No ano lectivo de 2004 todos professores foram abrangidos, os que começaram no ano lectivo de 2005 em diante iam tendo a formação ao longo dos anos”.*

Os estratos acima indicam que as sessões de capacitação foram realizadas de forma faseada, conforme o previsto na estratégia de implementação do currículo que consta do PCEB, em forma de cascata. Ademais, os que beneficiaram-se da capacitação ao nível distrital tinham a responsabilidade de disseminar a informação através de capacitações ao nível das ZIPs e/ou escolas.

Além disso, a garantia da abrangência segundo um dos professores inqueridos seria conseguida através da consulta de documentos orientadores disponibilizados durante sessões de formação contínua havidas ao nível do distrito.

Enquanto os 17 professores (57%) que não concordam que a divulgação tenha sido abrangente apresentam as seguintes razões:

P4: *“Não foi exactamente para todos porque outros tinham que garantir o trabalho pedagógico nas escolas”.*

P5: *“Nem todos os professores se beneficiaram das capacitações para a implementação. Eu pessoalmente nunca fui capacitado”.*

P6: *“Porque, depois as fases de divulgação foram interrompidas alegando falta de fundos para o efeito”.*

No que concerne às razões descritas pelo grupo de professores que defende que não houve abrangência no processo de divulgação das inovações, compreende-se que em relação aos aspectos anteriormente mencionados deverá não ter havido continuidade

ao processo segundo o qual os professores capacitados deviam garantir a formação ao nível das escolas para os que não tivessem oportunidade.

Pelo que, tal descontinuidade deveu-se em parte à alegada falta de condições materiais para o efeito, que Fullan (2009) considera como fundamental para garantir que os professores tenham acesso às inovações introduzidas.

Deste modo, como implicação directa uma parte considerável de professores não participou das sessões de capacitação sobre como implementar as inovações e consequentemente continuaram com as mesmas práticas, contradizendo assim o pressuposto definido no PCEB, que pressupõe que a formação (inicial ou contínua) seja um factor fundamental para o sucesso da implementação das inovações curriculares.

4.3 Organização das acções de formação contínua

Nesta secção, far-se-á a análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário e da entrevista.

4.3.1 Estratégia adoptada para a divulgação das inovações curriculares

Sobre a estratégia adoptada para o processo de divulgação das inovações curriculares ao nível das escolas, do total de 30 professores seis (6) afirmam que foi através de um decreto ministerial, 23 responderam que foram adoptadas as sessões de capacitação e por fim um (1) defende que tratou-se de reuniões para informe sobre as inovações.

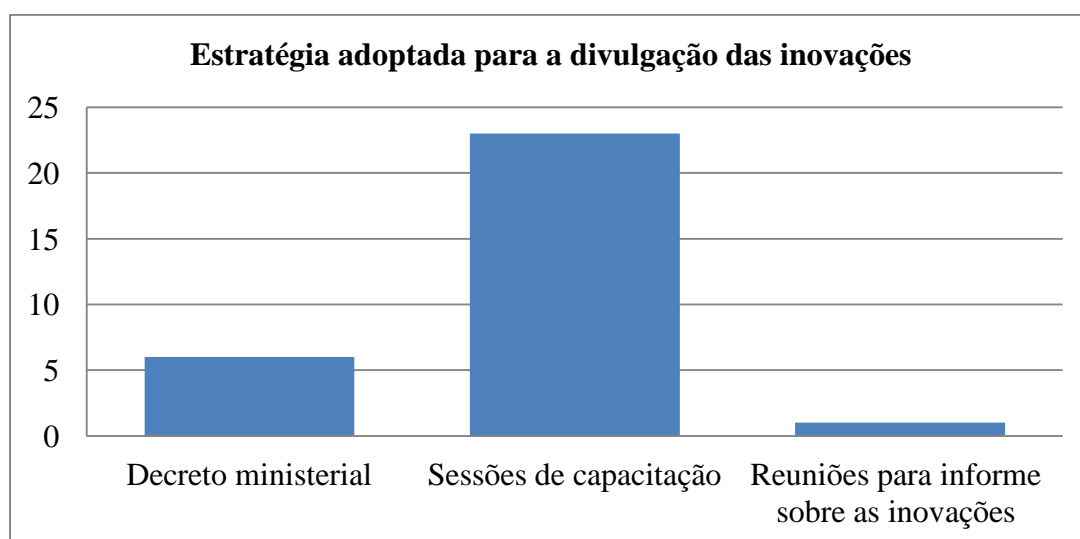


Figura 4: Estratégia adoptada para a divulgação das inovações

Os dados da Figura 4 confirmam a abordagem de Fullan (2009) segundo a qual em processos de divulgação de inovações curriculares é comum a opção pelo contacto pessoal e essa prática é de extrema importância.

Porém, as sessões de capacitação, dependendo das circunstâncias, apresentam suas limitações, pois na perspectiva de Thurler (2002) em certos casos são realizadas num intervalo de tempo bastante limitado e com a finalidade de que o grupo-alvo adote novas práticas, mesmo que eventualmente tais inovações exijam mais esforço da sua parte devido aos seus conhecimentos prévios.

É de salientar que os questionados responderam noutra pergunta que as sessões de capacitação duraram cerca de uma ou duas semanas. Aliado a este facto, consta que alguns professores eram desprovidos de formação psico-pedagógica e foram introduzidas várias inovações no mesmo período (sem considerar as novas disciplinas).

Ademais, em termos de efectividade das sessões de capacitação maior parte dos professores inqueridos nesta pesquisa referem que não foi possível compreender com propriedade as inovações introduzidas.

Pelo que, o estrato em seguida revela que:

G1: “Houve seminários para professores, só para explicar o que significa cada inovação, a questão das novas disciplinas, a organização de disciplinas em blocos. Porém, não foi uma preparação específica para compreender como implementar”.

No que concerne ao período de divulgação das inovações, do total de 30 professores questionados, 25 afirmam que houve mais que um período de divulgação das inovações ao nível das escolas, enquanto cinco (5) afirmam que “não”. Estes dados demonstram que tal como foi previsto que devido ao elevado número de professores não seria possível capacitar a todos de uma única vez, bem como em certas situações houve necessidade de abordar sobre as inovações ao nível das ZIPs e/ou da escola.

Os dados também indicam que as sessões de capacitação geralmente decorriam antes do início ou ao meio do ano lectivo ou ainda no período de interrupção lectiva, para evitar interferências ao curso normal de actividades no decurso do calendário escolar.

Tendo em conta o elevado número de professores a nível nacional, a formação de professores para a implementação das inovações curriculares prevê para além do momento da divulgação inicial das inovações, a continuidade de reflexão sobre as mesmas no contexto das escolas. Este aspecto é desenvolvido na secção a seguir.

4.3.2 Práticas de reflexão sobre as inovações curriculares

Quanto à realização de práticas de reflexão sobre as estratégias de implementação das inovações curriculares ao nível da ZIP e/ou da escola, dos 30 professores 22 responderam que “*sim*” e oito (8) responderam que “*não*”.

A prática de reflexões sobre as estratégias de implementação das inovações no contexto das escolas constitui uma potencialidade, na medida em que esse processo permite que sejam discutidos os principais obstáculos ou problemas práticos com que os professores se deparam na orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Aliado a este facto, Fullan (2009) enfatiza que os professores tendem a adoptar mudanças quando tem oportunidades para interagir com outros professores, numa perspectiva de trabalho colaborativo igualmente sustentado por Thurler (2002).

Ademais, a continuidade de reflexões nas escolas promove o trabalho colaborativo, colegial em que os professores apoiam-se mutuamente, o que permite melhorar a sua compreensão sobre a essência e estratégias para a implementação das inovações.

Importa destacar que a implantação do trabalho colaborativo depende em parte da adopção de uma atitude investigativa por parte do professor, o que na perspectiva de Pacheco (2001, p. 49) consiste em “o professor estudar o próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate”.

Ainda na perspectiva da importância da colaboração na prática reflexiva, Giovanni (1998) como citado em Mendes e Gauche (2007, p. 12) destacam como uma potencialidade das pesquisas colaborativas, “a criação de uma estrutura que facilita, para os professores, reflexão e acção sobre as desordens do ensino e os problemas escolares”.

Por um lado, constatou-se que geralmente os temas são propostos pelos coordenadores da ZIP e pelos técnicos dos SDEJT, por outro em alguns casos os temas são definidos pelos técnicos da DPEDH e do MINEDH e raras vezes são propostos pelos professores ou directores da escola.

Na opinião dos directores quando os temas são propostos pelos técnicos do SDEJT têm sido resultado de actividades de supervisão por eles realizadas, ou seja, primeiro procede-se com a supervisão e as constatações são usadas para a realização de seminários ou sessões de reflexão.

O facto de raras vezes os professores proporem temas para reflexão é em si uma fragilidade, pois na qualidade de gestores do currículo em sala de aulas espera-se que proponham temas relativos aos problemas que enfrentam no âmbito da implementação das inovações. Esse facto contraria a perspectiva de Perrenoud (2004) segundo a qual é necessário que a formação contínua esteja à escuta dos professores e desenvolva novas ofertas assim que as necessidades apareçam.

Aliado a este facto, os directores revelaram que os encontros ao nível da ZIP ocorrem uma vez por trimestre e de forma extraordinária, sempre que necessário. Pelo que, constitui um espaço em que as escolas partilham as boas práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre os encontros realizados ao nível da ZIP, o técnico do SDEJT acrescentou:

“Ao nível das ZIPs decorrem no fim de cada trimestre jornadas e/ou superações pedagógicas, onde há troca de experiências entre os professores. Este constitui um espaço para a discussão de diferentes temas, incluindo sobre as inovações curriculares”.

Ademais, de modo a verificar se os conteúdos discutidos ao nível das escolas e/ou da ZIP estão relacionados às inovações curriculares, os gestores foram questionados sobre os temas que geralmente são tratados, assim destacaram os seguintes:

G1: *“Novas metodologias de ensino”*.

G2: *“Olaria; tatuagem, pesca e agricultura”*.

De forma implícita os conteúdos relacionam-se a algumas inovações como é o caso do currículo local, pelo que dependendo da forma como os temas forem discutidos podem ajudar os professores a encontrar estratégias de inserção dos mesmos e tornar a aprendizagem relevante.

Os dados obtidos através da entrevista ao nível macro indicam que algumas acções foram levadas a cabo de modo a promover a continuidade de reflexões sobre as inovações no contexto das ZIPs e ou das escolas ao longo da implementação das inovações, como se pode verificar no estrato a seguir:

“Para essas questões foram produzidos materiais como textos de apoio, para os professores poderem ler, os próprios programas de ensino. Nesse processo, algumas ONGs que trabalham connosco nos ajudaram muito nesse trabalho de divulgação, capacitação, supervisão e até hoje trabalham connosco. Exemplos de ONGs que cooperam com o MINEDH: UNICEF, USAID, GIZ, entre outras”.

As organizações citadas como as que cooperaram com o MIDEEDH desde o início da divulgação das inovações são entidades que dedicam-se à pesquisas em várias áreas, dentre as quais a educação constitui uma prioridade. Pelo que, constituem autoridades para abordar sobre as inovações curriculares introduzidas. Interessa destacar que a prática de envolvimento de organizações de investigação que actuam em áreas relacionadas com as inovações em causa é aprovada por Fullan (2009).

Para o aprofundamento sobre o apoio de instituições externas e credenciadas para o efeito, apresenta-se de modo específico a seguir.

4.4 Apoio de instituições de pesquisa

Com a intenção de verificar a existência de parcerias entre as escolas e instituições de pesquisa, no âmbito da divulgação das inovações para efeitos de formação contínua 20 professores afirmaram que “*não*”, enquanto nove (9) afirmaram que “*sim*”, por fim um (1) não respondeu.

Compreende-se que há dois grupos, por um lado o das escolas que mantém relação com as instituições de pesquisa, que demonstra-se ser uma potencialidade na medida em que a compreensão sobre as inovações é facilitada quando os professores “dispõem de uma rede profissional bastante sofisticada, graças à qual terão acesso fácil às ferramentas e às pessoas que poderão ajudá-los e apoiá-los em sua conduta” (Thurler, 2002, p. 96).

Importa destacar que segundo os directores no âmbito do apoio das instituições de pesquisa aos professores, as escolas têm-se beneficiado de algumas acções de formação orientadas pelos formadores do IFP (Instituto de Formação de Professores). Nesse sentido, ao nível da ZIP Beira-Mar há cooperação com os formadores dos IFPs de Chibututuine (Manhiça) e da Matola.

Ao nível do SDEJT apurou-se que tem havido apoio por das instituições de pesquisa na abordagem de temas sobre as inovações curriculares, embora não seja um processo devidamente sistematizado, pois só ocorre sob proposta das respectivas instituições.

Na opinião do técnico entrevistado, em relação aos agentes externos para apoio na implementação das inovações, verificam-se dois cenários, nomeadamente:

“Por um lado, as instituições de ensino superior ou de pesquisa dirigem-se às escolas quando têm um interesse particular em alguma área, pode ser no âmbito da realização de pesquisas ou de capacitações”.

“Por outro lado, desde 2018 por exemplo ao nível do distrito há cooperação com Organizações Não Governamentais (ONGs), como é o caso da UNESCO

no âmbito de pesquisa e/ou capacitação aos professores em matérias de estratégias de implementação do ensino bilingue”.

Para compreender as abordagens dos professores, directores e até do técnico do SDEJT de Marracuene em relação à cooperação com instituições de formação e pesquisa como agentes externos de apoio à implementação das inovações, ao nível do MINEDH foi colhida a seguinte explicação:

“Nós temos uma direcção de formação de professores, eles coordenam com os Institutos de Formação de Professores (IFP). Então, se as universidades têm que entrar para nos apoiar, entram através das instituições de formação de professores”.

Nesse sentido, na perspectiva do nível macro o apoio das instituições de formação e pesquisa ocorre através dos IFPs tal como alguns directores entrevistados relataram, porém não descarta-se a participação de outras organizações.

Constatou-se ainda que, na opinião dos professores, quando ocorrem as capacitações orientadas por profissionais provenientes das instituições de pesquisa demonstram-se benéficas para os mesmos, pois na sua opinião:

P18: *“Ajudam na melhoria da planificação da aula; organização e uso do material concretizador apropriado para cada aula/tema/disciplina”.*

P20: *“Ajudam muito sim, porque o professor ganha mais experiência em termos do seu trabalho e de como lidar com o aluno perante estas inovações”.*

P27: *“Ajudam primeiro sobre o próprio conhecimento científico; estratégias de ensino e em termos de materiais”.*

Para compreender de que forma ocorre o apoio, os professores foram questionados sobre a periodicidade com que é estabelecida a interacção, todos os que afirmaram haver apoio por parte das instituições de pesquisa foram unânimes em responder que ela ocorre *“uma vez a outra, quando for da iniciativa das respectivas instituições”.*

Assim, entende-se que o facto de a interacção ser descontínua e ocorrer apenas quando for da iniciativa das respectivas instituições pode não ser efectiva considerando que é geralmente realizada para o alcance dos objectivos dos pesquisadores externos e eventualmente não responda às dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação das inovações curriculares.

Gaspar & Roldão (2007) consideram que;

A formação assumida e investida pela escola implica que os agentes internos se organizem para estabelecer projectos de desenvolvimento de saberes liderados por si, construídos a partir das situações diárias vividas com os seus alunos, nas suas áreas edisciplinas, segundo um esquema calendarizado em articulação com o desenvolvimento do trabalho curricular desenvolvido.

Importa destacar que, há um número expressivo de professores que referem que ao nível das escolas em que exercem a actividade docente não estabelecem nenhuma relação com instituições de pesquisa.

Este facto constitui uma fragilidade, pois como foi referido as instituições de pesquisa em educação têm mais fundamentos científico-pedagógicos sobre as inovações introduzidas que interagindo com os professores constituiria uma mais-valia. Além disso, quando esta relação é estabelecida promove-se ao ver de Thurler (2002) a pesquisa-acção, a prática reflexiva e a profissionalização interactiva.

4.5 Factores que afectam a formação contínua de professores

Nesta secção, analisam-se os dados obtidos através do inquérito por questionário, da entrevista e da análise documental.

4.5.1 Formação de gestores locais sobre as inovações curriculares

Conforme foi referido, para a implementação das inovações os gestores (directores) desempenham papel fundamental, e nesta perspectiva foi necessário compreender se os mesmos beneficiaram-se de formação específica sobre as inovações.

Deste modo, quando entrevistados referiram o seguinte:

G1: *“Os gestores não tiveram uma formação específica, na altura*

beneficiaram-se da mesma capacitação com os professores”.

G2: *“Os gestores são formados nas seguintes áreas: gestão pedagógica, administrativa, financeira e na gestão de envolvimento participativo das comunidades escolares”.*

Sobre este aspecto o técnico do SDEJT, tal como os directores de escola referiu que:

“a formação foi a mesma para todos (professores e directores), portanto não houve capacitação específica aos directores em relação às inovações curriculares”.

Os dados indicam que tanto os professores como os directores beneficiaram-se da mesma formação. O que implica que também estejam sujeitos a enfrentar as mesmas dúvidas enfrentadas pelos professores por considerarem que a duração da formação, bem como o facto de ter sido realizada como um informe não permitiu melhor compreensão sobre a essência das inovações.

Ao nível macro constatou-se que para os gestores a diversos níveis, desde os técnicos provinciais, distritais e das escolas a preparação consistia em garantir que os gestores compreendessem a filosofia do currículo, as principais inovações introduzidas, as estratégias de implementação, com base nesses conhecimentos tinham a responsabilidade de monitorar para verificar se nas escolas estariam a implementar conforme o recomendado. Segundo o técnico do MINEDH, durante a capacitação dos gestores surgiram dúvidas, como se pode verificar a seguir:

“Foram várias questões relacionadas com as progressões semi-automáticas ou automáticas, os blocos de ensino. Como sabe, a organização das disciplinas é por blocos, mas nem todos os professores tinham formação específica daquele bloco, mas o professor tinha que dar aquele bloco. Essas são as dúvidas que sempre surgiam sobre como fazer. Então, para resolver essas dúvidas os professores foram capacitados para poderem atender aquele bloco”.

Portanto, essa abordagem complementa os aspectos apresentados pelos professores e directores de escolas. Pelo que, embora não tenha havido formação específica aos

directores de escola eles têm a responsabilidade de compreender a essência das inovações para fazer a monitoria no contexto das escolas.

Além disso, houve necessidade de ao longo da implementação das inovações capacitar aos professores para atender a questão relativa à organização de disciplinas por blocos.

Para melhor aprofundamento sobre o impacto da preparação dos gestores para a monitoria da implementação das inovações, em seguida apresenta-se a análise sobre as práticas de supervisão no contexto das escolas que compõem a ZIP Beira-Mar.

4.5.2 Práticas de supervisão no âmbito da implementação das inovações curriculares

Na entrevista ao técnico do MINEDH constatou-se que:

“A supervisão é contínua, porque sempre há dificuldades. Nas nossas supervisões observamos como é que os professores manuseiam os programas de ensino, o currículo, são os documentos que queremos ver nas escolas, já que são os documentos orientadores”.

O estrato acima indica que em contextos de inovação curricular a supervisão é um factor imprescindível para acompanhar o grau de implementação e sugerir estratégias para superar obstáculos.

Nesse sentido, os professores foram questionados sobre as práticas de supervisão no seio das escolas que compõem a ZIP Beira-Mar, pelo que constatou-se que 19 professores afirmaram que ocorre, enquanto 11 garantiram não realizar-se.

Tal como foi referido a supervisão é essencial na prática pedagógica, principalmente em contextos de introdução de inovações curriculares, por isso quando ela não ocorre ou quando ocorre de forma deficitária ou não contínua afecta a implementação das inovações. Além disso, Gaspar e Roldão (2007) relacionam a realização da supervisão com o exercício da prática reflexiva no contexto escolar, pois garante que as lacunas sejam identificadas para a busca de soluções.

Essa perspectiva é igualmente fundamentada pelo técnico do MINEDH ao afirmar que:

“... o INDE tinha um papel muito importante de divulgar as inovações e monitorar a sua implementação. Também identificar possíveis lacunas que podem surgir durante a implementação, porque construir é uma coisa, mas ao longo da implementação pode haver lacunas e é preciso dar orientações para ultrapassar aquelas lacunas que ao longo do processo vão surgindo.”

Revela-se, deste modo, a importância da supervisão para a correcção de questões que ao longo da planificação do currículo não tenham sido devidamente previstas.

Ainda sobre as práticas de supervisão, o técnico do SDEJT de Marracuene compreende que o MINEDH, a DPEDH, o SDEJT e os directores de escola:

“desempenharam o papel de supervisores, para acompanhar a forma como as inovações estavam sendo implementadas, verificando especificamente os planos de aula, as estratégias de ensino adoptadas pelos professores, entre outros aspectos previstos nas inovações introduzidas”.

Compreende-se que na abordagem anterior foram descritos alguns documentos que são objecto de verificação durante as acções de supervisão. Porém, embora o técnico do SDEJT de Marracuene compreenda a importância da supervisão, refere que constitui um desafio realizá-la devido a razões de vária ordem.

Na perspectiva do entrevistado se as acções de supervisão fossem garantidas permitiriam melhor compreensão e domínio sobre a essência e as estratégias de implementação das inovações curriculares por parte dos professores e demais intervenientes do processo educativo.

Constatou-se, através do questionário aplicado aos professores, que entre os actores que garantem a supervisão em primeiro estão os técnicos do SDEJT, em seguida os directores de escola, a supervisão é também realizada pelos técnicos da DPEDH e do MINEDH e raras vezes é realizada pelos professores, na perspectiva de supervisão

aos pares. Este facto indica que a supervisão é realizada mais por agentes externos à escola, contrariando a sugestão de Gaspar e Roldão (2007) que sugere uma abordagem mais centrada na escola e realizada por agentes internos, sem com isso negligenciar a sua prática em função da necessidade.

Sobre este aspecto, os professores questionados descreveram nos seguintes termos o papel desempenhado pelos directores durante a introdução das inovações curriculares:

P12: *“Incentivar os professores a compreender o currículo e aplicá-los nas escolas e na sala de aulas”*.

P30: *“Distribuição de programas de ensino; compra de material para a implementação do currículo local; capacitação de professores; divulgação do currículo na escola e na comunidade”*.

Os professores têm a opinião de que a supervisão é fundamental pois:

P15: *“Ajuda na medida em que ao ser realizada pode detectar dificuldades de implementação de novo currículo e por esta via propor soluções”*.

P12: *“Assistindo aulas, corrigir os erros cometidos e explicar como deve-se proceder”*.

P20: *“Satisfazer dúvidas, simulando aulas, elaborando material didáctico e assistindo aulas”*.

Os estratos sugerem que os directores empenham-se em garantir que os professores tenham acesso às informações sobre as inovações, distribuindo documentos orientadores e apoiando em termos de estratégias para a sua implementação. Como consequência os professores compreendem que o apoio que lhes é prestado através da assistência de aulas e outras formas é importante para a melhoria das suas actividades.

Neste contexto, considerando que tanto os professores quanto os gestores beneficiaram-se da mesma formação sobre as inovações curriculares e há casos em que os directores enfrentam dificuldades para esclarecer eventuais dúvidas

apresentadas pelos professores, neste caso não estaria sendo observada a perspectiva de Fullan (2009) na qual os directores da escola são os guardiões da mudança ao nível da escola, pelo que há necessidade de garantir que os mesmos tenham competências que permitam melhor compreensão de modo a apoiar os professores ao nível da escola.

4.5.3 Apoio de organizações de professores

Neste item, descreve-se em primeiro as constatações relativas à Organização Nacional dos Professores (ONP) e em seguida sobre o apoio da comunidade na implementação das inovações.

Os dados da entrevista feita ao técnico do MINEDH indicam que a ONP foi sempre envolvida desde o processo da elaboração e divulgação do currículo. Porém, na ZIP Beira-Mar, 50% dos 30 professores referiram que a ONP não desempenhou nenhum papel no âmbito da divulgação e formação contínua sobre as inovações curriculares.

Tal facto constitui uma fragilidade na implementação das inovações, pois um dos factores para o início do processo de mudança educacional ou curricular segundo Fullan (2009) é o apoio do sindicato, que no caso de Moçambique a ONP deve representar os interesses profissionais dos professores.

Pelo que, seria o sindicato a advogar pela criação de condições apropriadas (materiais, financeiras e humanas) para que as inovações fossem devidamente compreendidas e consequentemente implementadas pelos professores ao nível da sala de aulas.

O técnico do SDEJT, compartilha a opinião dos professores em relação ao papel da ONP durante o processo, pois *“a ONP participou no processo de divulgação das inovações, porém não assumiu um papel de destaque”*.

4.5.4 Apoio da comunidade

No que concerne ao apoio da comunidade, enquanto o técnico do MINEDH revela que houve auscultação no âmbito da revisão curricular, os professores da ZIP Beira-Mar compreendem que os membros da comunidade não terão sido devidamente

envolvidos no processo de concepção e divulgação das inovações curriculares, embora sejam actores-chave para a implementação de inovações como: currículo local e progressão por ciclos de aprendizagem.

Por essa e outras razões, um total de 15 participantes da pesquisa (professores e directores) correspondentes a 50% afirmam que os membros da comunidade “*mostram-se pouco receptivos*” quando convidados a participar tanto no processo de selecção quanto no de ensino de conteúdos localmente relevantes, como consequência afecta a implementação de uma das inovações (currículo local), tal como se descreve na Figura 5.

Sobre o mesmo aspecto o técnico do SDEJT destaca que:

“a comunidade é consciencializada sobre a importância da sua participação na implementação de algumas inovações. Pelo que, de modo específico participa na criação dos conselhos de escola, na elaboração dos planos de desenvolvimento da escola”. Ademais, “nota-se que como consequência da consciencialização tem participado cada vez mais nos últimos anos”.

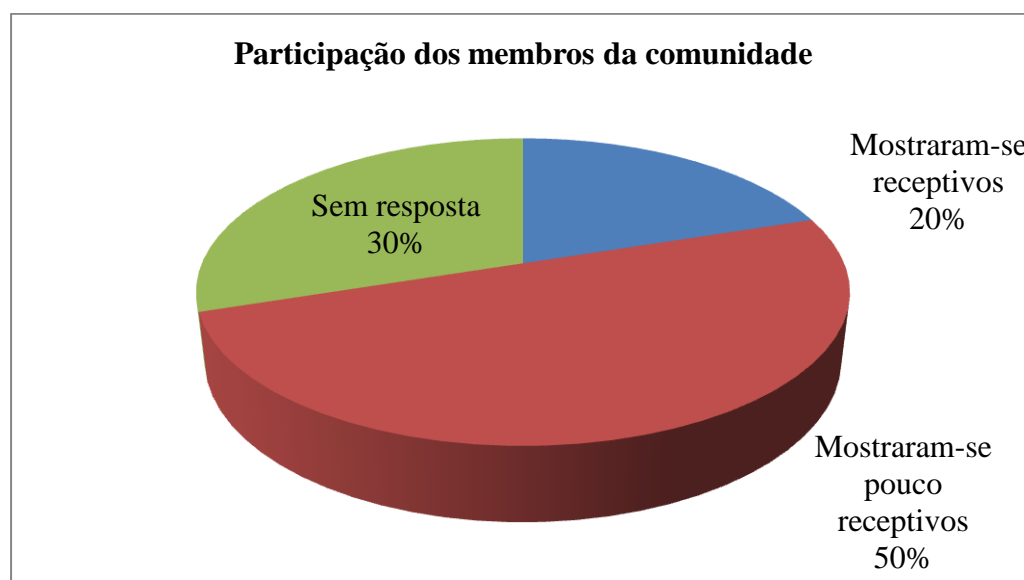


Figura 5: Participação dos membros da comunidade

Por sua vez, na opinião dos directores foram colhidas as seguintes opiniões:

G1: *“Há dificuldades para trabalhar com a comunidade. A comunidade exige remuneração (acha que é perder tempo porque deviam estar a praticar uma*

actividade económica remunerada) ”.

G2: *“As comunidades gostariam de dar um empenho pleno na implementação das inovações curriculares, mas por falta de motivação torna-se difícil”.*

Os estrastos da entrevista evidenciam questões relativas à exigência de remuneração por parte dos membros da comunidade como condição para participar do processo. A atitude da comunidade está em linha com o enunciado por Fullan (2009) que denomina por apatia ou oposição que ocorre quando não se identificam ou não há informação suficiente sobre o papel que devem desempenhar na implementação das inovações introduzidas.

4.5.5 Disponibilidade de recursos para continuidade de formação sobre as inovações curriculares

Sobre a disponibilidade de recursos para que seja garantida a continuidade de sessões de formação sobre as inovações curriculares, os directores entrevistados assumem que:

G1: *“Falta de condições materiais para garantia da realização de seminários ou sessões de reflexão ao nível da escola. Tais materiais têm a ver com papel gigante para o registo de informações, entre outros”.*

G4: *“As escolas não dispõem de materiais, além disso nem sempre os técnicos qualificados estão disponíveis para apoiar os professores e outros intervenientes do PEA”.*

Portanto, aborda-se sobre recursos materiais para a organização das sessões de capacitação e/ou reflexão nas escolas, bem como a falta de possibilidades para solicitar recursos humanos qualificados que possam apoiar em termos técnicos sobre a essência e estratégias para implementação das inovações curriculares.

Para aprofundar sobre a disponibilidade de recursos, e numa perspectiva de melhorar futuros processos de introdução e divulgação de inovações curriculares, os professores sugeriram o seguinte:

P6: *“Disponibilização dos materiais suficientes para a sua implementação”.*

P10: *“Disponibilização de mais materiais para todos professores e alunos”*.

P16: *“Produção de material para a introdução das inovações, antes da abolição do currículo em vigor”*.

P14: *“Fornecer materiais adequados que falam dessas inovações às escolas e a todos os professores”*.

P24: *“A inovação do currículo deve responder os materiais, desde os programas/manuais até ao livro do aluno”*.

A este respeito, o técnico do SDEJT acrescenta:

“Nas próximas ocasiões seria oportuno melhorar as condições logísticas durante as capacitações, para que haja material suficiente para todos participantes”.

Na entrevista ao técnico do MINEDH constatou-se igualmente a preocupação em melhorar a disponibilização dos documentos orientadores em tempo útil, que nas suas palavras refere:

“Eu acho que o que tem que ser melhorado é a disponibilização dos materiais necessários a tempo. Para o professor poder ler, compreender, apresentar as suas dúvidas ainda a tempo. A demora na disponibilização dos materiais deve-se à insuficiência de recursos financeiros”.

Os estratos apresentados indicam que a disponibilização tardia dos materiais compromete a preparação dos professores para a implementação das inovações, importa realçar que a demora para prover os materiais prende-se essencialmente à exiguidade de recursos financeiros.

A tónica dos comentários dos professores, directores e técnicos do SDEJT e MINEDH demonstram que o material fornecido não foi suficiente para todos, chegou de forma tardia aos professores e algumas escolas já não dispõem de certos documentos orientadores que versam sobre as inovações.

Este cenário compromete a continuidade de consulta dos documentos orientadores sobre as inovações curriculares que é fundamental para o esclarecimento de dúvidas que eventualmente surjam ao longo do processo de implementação.

A situação acima descrita contrasta com a perspectiva de Fullan (2009) em relação ao apoio que deve ser prestado aos professores em termos de recursos para fazer face às inovações introduzidas.

4.5.6 Disponibilidade e facilidade de compreensão de materiais sobre as inovações curriculares

Nesta secção são apresentados dados obtidos através dos questionários aplicado aos professores, bem como da entrevista feita aos directores, técnicos do SDEJT e MINEDH e da análise documental, respectivamente.

Ao nível macro constatou-se que para a divulgação das inovações foram produzidos e revistos materiais ou documentos orientadores, nomeadamente:

“Programas de Ensino, livros, PCEB, REGEB, regulamento de avaliação, instruções ministeriais, que ao longo do tempo apareciam para dar apoio acerca de qualquer situação que podia ocorrer e que precisasse de orientação. O INDE produziu alguns temas sobre o currículo local, com base na auscultação aos professores e às comunidades em que as escolas estão inseridas, procurando saber sobre quais são as matérias que podiam fazer parte do currículo local.”

O estrato anteriormente citado indica que, por um lado foram elaborados documentos orientadores antes da introdução das inovações e por outro foram sendo elaborados em função das constatações no contexto da implementação, como estratégia para correcção de alguns aspectos não muito bem acautelados no princípio.

Ao nível da base quando questionados se receberam materiais sobre as inovações curriculares do Ensino Básico, dos 30 professores 23 afirmaram que “sim” e sete (7) que “não”. Sendo que, os materiais recebidos foram manuais sobre a essência e estratégias de implementação das inovações curriculares. Na opinião dos professores

os materiais orientadores eram suficientes para os que participaram nas sessões de divulgação das inovações realizadas ao nível do distrito.

No entanto, no contexto das escolas há exiguidade de programas de ensino, livros do professor e outros documentos orientadores que são imprescindíveis no processo de planificação de aulas para a implementação das inovações.

Para compreender em que medida os materiais recebidos facilitavam o trabalho dos professores, os professores foram questionados se os materiais são suficientemente claros e práticos em termos de como implementar as inovações na prática. Neste caso 12 responderam que “sim” enquanto 11 afirmam que “não”.

Os dados anteriormente referenciados indicam que uma parte considerável dos professores enfrenta dificuldades para interpretar as informações sobre as inovações ao ponto de facilitar a sua implementação no contexto da sala de aulas.

Por sua vez, os directores, concordando com a opinião dos professores, revelam que:

G1: “Os materiais disponíveis (PCEB, Programas de ensino) em si não facilitam a compreensão por parte dos professores, principalmente dos recém-contractados, os que não têm-se beneficiado de capacitações sobre as inovações”.

Para permitir melhor análise sobre as opiniões dos participantes em relação aos materiais orientadores, foram analisados o Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB), Programas de Ensino, como documentos com informações sobre a filosofia do currículo.

4.5.6.1 Plano Curricular e Programas de Ensino

A análise documental tinha como finalidade verificar o grau de exequibilidade (clareza e praticidade) das orientações sobre a implementação das inovações curriculares, como por exemplo: currículo local; ensino básico integrado e progressão por ciclos de aprendizagem.

Neste sentido, para a análise dos documentos foram consideradas as seguintes questões orientadoras: (i) conceito da inovação; (ii) razões para a sua introdução; (iii) objectivos; (iv) a novidade, comparativamente às práticas vigentes até a introdução das inovações; e (v) sugestão de estratégias de implementação na sala de aulas.

a. Currículo local

As informações sobre o currículo local constam do Plano Curricular do Ensino Básico, Programas de Ensino e de um manual específico que demonstra exemplos de procedimentos para a planificação dos conteúdos do currículo local.

Na leitura do PCEB constatou-se que de forma implícita a razão fundamental para a introdução desta inovação. Destaca-se ainda que para a sua introdução é imprescindível a colaboração entre a escola e a comunidade na qual está inserida, pois os conteúdos localmente considerados relevantes são seleccionados pelos membros da comunidade.

Em complemento às informações patentes no Plano Curricular de Ensino Básico, está patente no Programa de Ensino o conceito de Currículo Local, a dimensão espacial do conceito local, os intervenientes responsáveis pela definição dos conteúdos relevantes a nível local, as formas de integração dos conteúdos, e a avaliação.

Portanto, quanto às informações patentes nos diferentes documentos orientadores sobre o currículo local compreende-se que há uma complementaridade e quando conjugadas podem facilitar em certa medida a compreensão por parte dos professores, porém o único aspecto que pode comprometer a implementação desta inovação tem a ver com o enquadramento dos conteúdos locais nas diferentes disciplinas e classes.

Esta opinião é assumida na medida em que a garantia de uma sequência lógica de abordagem de um conteúdo da 1ª até a 7ª classe, por exemplo pode estar a quem das competências dos professores devido à especificidade da formação de que dispõem (não prevê a planificação curricular) e da sua atitude menos investigativa, como indicam os dados da pesquisa.

b. Ensino básico integrado

No PCEB está definido o conceito de Ensino Básico Integrado na perspectiva de Moçambique, além disso estão patentes os objectivos e a vantagem da abordagem integrada, bem como os materiais que podem ser consultados pelos professores para facilitar a sua implementação, estão igualmente enumerados os responsáveis pela garantia da sua implementação.

Compreende-se, desta modo, que a forma como as informações são apresentadas só facilita a compreensão de quem tenha uma base sólida sobre em que consiste um ensino integrado e não de quem provavelmente esteja a receber a informação pela primeira vez, tendo em conta a diversidade dos modelos de formação que caracteriza o efectivo de professores em Moçambique e aliado à duração que tiveram as sessões de capacitação sobre as inovações de que os professores se beneficiaram.

c. Progressão por ciclos de aprendizagem

No que concerne à inovação progressão por ciclos de aprendizagem constatou-se no Plano Curricular do Ensino Básico que está apresentada a definição que esclarece em que consiste; o aspecto que deve mudar na prática pedagógica de modo a garantir a sua efectivação consiste essencialmente na avaliação formativa; as condições em que os alunos devem reprovar ou serem aprovados. Destaca-se ainda a explicação sobre as razões da adopção dessa inovação. Além disso, outros detalhes sobre a inovação estão previstos no Regulamento Geral de Avaliação.

No PCEB estão descritas as condições para que seja alcançado o sucesso na implementação da inovação, dos quais enumera-se a necessidade de formar os professores nessa matéria, e de distribuir um conjunto de instrumentos que facilitarão a recolha de informações no âmbito da avaliação contínua dos alunos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Apresentam-se neste capítulo as principais conclusões e recomendações da pesquisa, em conformidade com as questões de pesquisa que nortearam a investigação. A mesma tinha como objectivo geral, analisar o processo de formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares introduzidas em 2004 no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar, tendo em vista a melhoria do desempenho profissional dos professores.

5.1 Principais conclusões

Pesquisas nesta área demonstram a relevância da formação contínua de professores para a compreensão e implementação das inovações curriculares, optando por um trabalho sob gestão da escola com apoio de agentes externos, quando necessário (Gaspar & Roldão, 2007).

Com base na análise documental e nas percepções dos professores e directores da ZIP Beira-Mar obtidas através do inquérito por questionário, entrevistas, a pesquisa chegou à certas conclusões. As mesmas são apresentadas em seguida sob forma de resposta às questões de pesquisa:

- a. *Em que medida a formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico foi abrangente ao nível da ZIP Beira-Mar?*

Devido à diversidade de modelos de formação implementados ao longo dos anos em Moçambique os professores encontram-se em diferentes pontos de partida para a compreensão das inovações, pois aquando da introdução das inovações e das acções de formação contínua sobre as mesmas nem todos os professores tinham formação psicopedagógica.

Consequentemente, parte dos professores e directores consideram que as inovações não são facilmente compreendidas pelos professores, mesmo os que tiveram oportunidade de participar no âmbito da sua divulgação, demonstrando a necessidade da continuidade de sessões de capacitação sobre as inovações na ZIP Beira-Mar.

A maior parte dos professores e gestores afirma que a divulgação das inovações aos intervenientes do processo educativo não foi abrangente, porque os professores beneficiados deviam replicar ao nível das escolas em que exerciam ou exercem as suas actividades para os que não tivessem sido beneficiados. Porém, alega-se que a falta de fundos constitui um impedimento para garantir a continuidade das acções de formação contínua de modo a abranger aos que não tiveram oportunidade e por essa via garantir a formação necessária a todos os professores do Sistema Nacional da Educação (SNE).

Essa situação implica que muitos professores implementem o currículo sem compreender a essência e as estratégias de implementação das inovações.

Portanto, ao nível da ZIP Beira-Mar a formação contínua dos professores sobre as inovações curriculares introduzidas ao currículo do Ensino Básico em 2004 não foi abrangente. De referir que a falta de formação psico-pedagógica, aliada à diversidade de formação dos participantes constitui um factor fundamental para a compreensão do processo de formação contínua adoptado no âmbito da divulgação das inovações curriculares introduzidas ao ensino primário. Pois, os resultados indicam que tal característica teve implicações para o grau de compreensão das inovações por parte dos professores.

b. Como são organizadas as acções de formação contínua sobre a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar, de modo a melhorar o desempenho profissional dos professores?

Quanto à estratégia adoptada, constatou-se que a maior parte dos professores e directores refere que as inovações foram divulgadas através de sessões de capacitação. Estas sessões duravam cerca de uma a duas semanas, predominantemente, durante a interrupção lectiva no fim de cada trimestre.

Constatou-se ainda que na opinião dos professores e directores as sessões de capacitação não foram suficientes para a compreensão exhaustiva sobre as inovações introduzidas ao ponto de garantir a implementação efectiva.

No que concerne à continuidade da divulgação através de reflexão no contexto das escolas e/ou da ZIP, uma parte considerável afirma que discute-se sobre as inovações ao nível da ZIP, cujos temas são geralmente propostos pelo coordenador da mesma e pelos técnicos do SDEJT e raras vezes pelos professores e directores.

Este facto demonstra que as iniciativas vêm de fora da escola, contrariando o que as práticas actuais de gestão da formação contínua sugerem, pois desta forma corre-se o risco de os conteúdos da formação não coadunarem com as reais necessidades dos professores em termos de dificuldades enfrentadas na implementação das inovações.

Ainda na perspectiva de reflexão relacionada ao apoio prestado pelas instituições de pesquisa e formação, as escolas cooperam com instituições do ensino superior e com Institutos de Formação de Professores como os da Matola e de Chibututuine. Consta que, tal prática é rara principalmente quando realizada por instituições do ensino superior, na medida em que só dirigem-se às escolas quando for da sua iniciativa e por vezes não consideram os reais problemas enfrentados pelos professores.

Porém, nas raras vezes em que ocorre a cooperação com as instituições citadas melhora o desempenho dos professores na planificação de aulas, a produção de recursos didácticos e a compreensão das estratégias de ensino.

Portanto, as acções de formação contínua sobre a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar foram organizadas em forma de sessões de capacitação. Porém, as condições em que realizaram-se não permitiram a compreensão significativa dos conteúdos abordados, na medida em que eram grupos numerosos e as sessões duraram pouco tempo. Ademais, não há continuidade de sessões de formação contínua e reflexão sobre as inovações ao nível das escolas por falta de condições materiais, e devido à deficiente ligação com as instituições de pesquisa e formação para efeitos de apoio.

c. *Que factores afectam a formação de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar?*

Constatou-se que os gestores não tiveram uma formação específica que garantisse o apoio necessário aos professores nas escolas, fundamentalmente aos que não tiveram a oportunidade de participar no âmbito da divulgação das inovações.

Quanto às práticas de supervisão, os professores garantem que ocorrem e têm-lhes ajudado a implementar algumas inovações. A supervisão é realizada pelos directores, técnicos do SDEJT, em alguns casos pelos técnicos da DPEDH e do MINEDH/INDE. Todavia, são os agentes externos que, de um modo geral a garantem. Este dado sugere a ocorrência de limitações na compreensão por parte dos agentes internos (directores), pois estes assumem que há inquietações apresentadas pelos professores que não conseguem solucionar.

No que concerne ao apoio da ONP, 15 professores, cerca de 50%, referem que a organização não desempenhou nenhum papel digno de relevo durante a divulgação das inovações.

Quanto à participação da comunidade, constatou-se que houve fraco envolvimento durante a divulgação das inovações e, conseqüentemente, mostra-se pouco receptiva quando convocada a fazer parte do processo de levantamento, sistematização e leccionação de conteúdos localmente considerados relevantes e exige remuneração para o efeito. Este facto comprometeu a implementação do currículo local, por exemplo.

Os gestores apresentam dificuldades no que diz respeito aos recursos para a dinamização de sessões de formação contínua ou de reflexão sobre as inovações curriculares. Neste contexto, 77% dos professores afirma ter recebido materiais contendo informações sobre as inovações introduzidas. Porém, estes dividem opiniões em relação à clareza e praticidade da forma como as inovações são apresentadas, pois 52% referem que “*sim*” enquanto 48% defendem que “*não*”.

Tal facto foi confirmado na análise documental feita aos instrumentos orientadores, na medida em que a forma como os conteúdos são apresentados nem sempre garante o esclarecimento de procedimentos para a implementação na sala de aulas como é o caso do ensino básico integrado, bem como a forma de integração dos conteúdos do currículo local de forma gradativa e sequencial em diferentes classes e disciplinas.

Portanto, quanto aos factores que afectam a formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar constam os seguintes: exiguidade de materiais orientadores; dificuldade por parte de alguns professores para a interpretação dos documentos de modo a facilitar a implementação das inovações; dificuldade tanto para garantir uma supervisão permanente por parte dos directores e das instâncias superiores de gestão (SDEJT, DPEDH e MINEDH/INDE); como para o envolvimento da comunidade, principalmente no que diz respeito à implementação do currículo local.

5.2 Recomendações

As recomendações foram elaboradas tendo em conta os resultados e as conclusões descritas na Secção 5.1 e em observância aos objectivos e perguntas de pesquisa. Deste modo, as recomendações elaboradas são apresentadas em 4 níveis, nomeadamente: aos professores, às direcções das escolas (coordenação da ZIP); ao SDEJT de Marracuene e ao MINEDH/INDE.

5.2.1 Aos professores

Recomenda-se aos professores:

- a. Leitura de documentos orientadores que versam sobre as inovações (PCEB, Programas de Ensino, Regulamento de Avaliação, livro do professor, por exemplo).
- b. Selecção de temas para reflexão e/ou realização de pesquisa-acção relacionados com as dificuldades enfrentadas na implementação das inovações.

5.2.2 Às Direcções das Escolas (coordenação da ZIP Beira-Mar)

Recomenda-se que as direcções das escolas devem garantir:

- a. Melhoramento das acções de supervisão e auscultação dos professores de modo a identificar as suas dificuldades na implementação das inovações curriculares;
- b. Promoção de práticas de pesquisa-acção e de partilha de boas práticas na escola e/ou na ZIP, com apoio de instituições de formação e pesquisa;
- c. Assinatura de parcerias com instituições de formação e pesquisa para apoiar as escolas na abordagem sobre inovações curriculares, baseando-se nas dificuldades identificadas ao nível das escolas.

5.2.3 Ao SDEJT de Marracuene

Recomenda-se que o SDEJT de Marracuene deve promover a/o:

- a. Identificação de professores com formação superior nas áreas correspondentes às inovações introduzidas, para actuarem como facilitadores de formação contínua e supervisão nas escolas, bem como dinamizarem sessões de reflexão sobre as inovações introduzidas, como por exemplo: ensino básico integrado, currículo local e progressão por ciclos de aprendizagem.

Esta perspectiva reduziria a dependência dos técnicos ao nível macro, bem como das DPEDH e do SDEJT que não são suficientes para fazer face à demanda ao nível do distrito e do país em geral.

- b. Desenvolvimento de um plano de acção para a mobilização dos membros da comunidade de modo a que sejam sujeitos activos na implementação de algumas inovações para as quais a sua participação é imprescindível, como é o caso do currículo local.

5.2.4 Ao MINEDH/INDE

Ao MINEDH/INDE recomenda-se:

- a. Divulgação abrangente de materiais de consulta específicos sobre as inovações que sejam suficientemente orientadores, para garantir aos professores a compreensão sobre a essência das inovações, especificamente aos que não se beneficiem directamente das sessões de formação promovidas ao nível provincial ou distrital. Estes materiais devem incluir questões como:
 - i. Conceito da inovação;
 - ii. Razões para a introdução das inovações;
 - iii. Vantagens da implementação das inovações no processo de ensino-aprendizagem;
 - iv. Estratégias de implementação na sala de aulas.
- b. Formação de equipas de apoio compostas por técnicos do DPEDH, SDEJT, directores de escolas, professores e membros de conselhos de escola. Estas equipas seriam responsáveis por realizar pesquisas e sessões de troca de experiências em contextos escolares específicos. Esta medida permite empoderar os intervenientes do nível micro de competências para dar continuidade às acções de formação e de reflexão sobre as inovações de forma autónoma sem depender dos técnicos do nível macro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Campos, B., Sim-Sim, I. & Rosa, J. (2011). *Relatório de Avaliação, Volume II Avaliação Ensino Primário e Ensino Secundário*. Maputo: MEC.
- Evangelista, M. & Shiroma, E. (2003). Profissionalização. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Envagelista (Eds.), *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 22-46). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rded.). New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2009). *O significado da mudança educacional* (4^a ed.). São Paulo: Artmed Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa* (4^a ed.). São Paulo: Atlas Editora.
- Mesquita, E. (2011): *Competências do Professor (representações sobre a formação e a profissão* (1^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do processo do desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (2004). *Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para Combater o Fracasso Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Alessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Tembe, C. (2011). *Exploring Professional development interventions for improving the teaching practice of primary school teacher*. (Philosophiae Doctor Thesis). University of Pretoria.
- Thurler, M. G. (2002). O desenvolvimento dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, C. D. Alessandrini (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ª ed.). Lisboa: Edições ASA.

Documentos da internet

- Beutel, M. (2012). *Professores falando: contribuições dos professores primários para a qualidade da educação em Moçambique*. Disponível em: http://www.ivoindia.org/Images/teachers-talking-PT-web_tcm78-36453.pdf
- Capece, J. A. (2011). O currículo local: algumas reflexões epistemológicas. *Revista Udzwiwi*, 2(7), 60-74. Disponível em: <https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/view/169>

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>
- Cheung, A. & Wong, P. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong: Key findings from a largescale survey study. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09513541211194374>
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf>
- Doctors, S. (2007). *Ouvindo os professores: a motivação e a moral dos funcionários da educação em Moçambique*. Disponível em: <http://www.simonedoctors.com/PDF/Ouvindo%20os%20professores.VSO%20Mozambique.pdf>
- Fernandes, P. T. (2011). Inovações Curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do Ensino Básico em Portugal. *Educação em Revista*, 27(01), 181-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a09.pdf>
- Ferreira, C. A. (2015). Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico*, 8(2), 173-182. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/download/4424/2546>
- Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2009). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos* (3ª ed.). Campinas: Autores Associados. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/pesquisa/etica-na-pesquisa/etica_na_pesquisa_educacional.pdf

- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*, 35(3), 20-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf>
- Júnior, F., Leão, A., & Mello, S. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. *Revista de ciências da administração*, 13(31), 190-209. doi: 10.5007/2175-8077.2011v13n31p190. disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/14719>
- Matavele, H. (2016). *Formação e profissionalidade: um estudo na formação inicial de professores do Ensino Básico em Moçambique*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16001/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20profissionalidade_um%20estudo%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf
- Mendes, M. R. M. & Gauche, R. (2007). *O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem como estratégia de formação continuada de professores*. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p511.pdf
- Nadolny, L. De F. (2010). *Estratégias de Formação Continuada para Professores de Educação Infantil: Em Foco A Linguagem Movimento*. Dissertação de mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Lorena%20de%20F%C3%A1tima%20Nadolny.pdf
- UNESCO-IBE. (2013). *Glossary of curriculum terminology*. Geneva: UNESCO-IBE. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf

Pontes, L. A. (2015). *O movimento norte-americano de reforma educacional: sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21*.

Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net>

Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, 21(72), 89-109.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>

Silva, A. & Fossá, M. (2015). Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s*, 17(1), 1-14.

Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>

Silva, E. & Menezes, E. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. (3ª ed.). Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.

Disponível

em:

<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>

Silveira, D. & Córdova, F. (2009). A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira (Eds.), *Métodos de Pesquisa* (pp. 31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Disponível

em:

<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

Tozetto, S. S. (2017). Docência e Formação Continuada. *Educere – XI Congresso Nacional de Educação*.

Disponível

em:

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf

Referências legislativas

INDE. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico – documento orientador, objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégia de implementação*. Maputo: INDE/MINED.

INDE. (2008). *Plano Curricular do Ensino Básico – documento orientador, objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégia de implementação*. Maputo: INDE/MINED.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Inquérito por questionário dirigido aos professores

No âmbito da realização da pesquisa sobre a introdução/divulgação das inovações curriculares do Ensino Básico, generalizadas em 2004, gostaríamos de obter algumas informações.

As respostas obtidas serão codificadas e usadas apenas para fins académicos e serão tratadas de forma a garantir o anonimato e confidência.

INFORMAÇÕES GERAIS

Informação para contactos

Nome da escola: _____

1. Dados pessoais

1.1. Faixa etária (assinale com X no quadradinho correspondente)

18 - 28	29 - 39	40 - 50	51 - 61	62 - 72	> 72
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2. Sexo (assinale com X no quadradinho correspondente)

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino

1.3. Quais são as suas habilitações literárias? (assinale com x no espaço correspondente as suas habilitações)

4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	Bacharel	Licenciado	Mestrado	Doutorado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4. Qual é o tipo de formação de professores que concluiu? (Indique somente a última formação que teve)

4 ^a + 4 Anos	<input type="checkbox"/>	8 ^a + Ano	<input type="checkbox"/>	10 ^a + 3 Anos	<input type="checkbox"/>
6 ^a + 1 Ano	<input type="checkbox"/>	8 ^a + Anos	<input type="checkbox"/>	12 ^a + 1 Anos	<input type="checkbox"/>
6 ^a + 2 Anos	<input type="checkbox"/>	9 ^a + 2 Anos	<input type="checkbox"/>	Bacharelato	<input type="checkbox"/>
6 ^a + 3 Anos	<input type="checkbox"/>	9 ^a + 3 Anos	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
7 ^a + 2 ½ Anos	<input type="checkbox"/>	10 ^a + 1 Ano	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>
7 ^a + 3 Anos	<input type="checkbox"/>	10 ^a + 2 Anos	<input type="checkbox"/>	Doutorado	<input type="checkbox"/>
				Sem formação	<input type="checkbox"/>

1.5. Anos de experiência: _____.

2. FACTORES ASSOCIADOS À INICIAÇÃO DE UM CURRÍCULO

2.1. Existência e Qualidade das Inovações

2.1.1. As inovações curriculares introduzidas no Ensino Básico foram concebidas de modo a facilitar a compreensão por parte dos professores?(assinale com X no quadradinho correspondente)

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

a) **Justifique a sua opinião.**

2.2. Acesso à Inovação

2.2.1. Qual foi a estratégia adoptada para a introdução/divulgação das inovações no currículo nas escolas? (assinale com X no quadradinho correspondente)

<input type="checkbox"/>	Decreto ministerial
<input type="checkbox"/>	Sessões de capacitação
<input type="checkbox"/>	Reuniões para informe sobre as inovações
<input type="checkbox"/>	Outra (especifique :)

2.2.2. Houve mais do que uma fase/momento na introdução/divulgação dessas inovações curriculares? (assinale com X no quadradinho correspondente)

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

2.2.3. Em que período do ano lectivo decorreram as acções da estratégia adoptada para a introdução/divulgação das inovações no currículo? (assinale com X no quadradinho correspondente)

<input type="checkbox"/>	Período de interrupção lectiva ao meio do ano
<input type="checkbox"/>	Final do ano lectivo
<input type="checkbox"/>	Antes do início do ano lectivo
<input type="checkbox"/>	Ao longo do ano lectivo, que não fosse período de interrupção lectiva
<input type="checkbox"/>	Outro, (especifique):

2.2.4. Os mecanismos adoptados para a introdução das inovações garantiram a abrangência de todos os professores do Ensino Básico? *(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

a) Justifique a sua opinião:

2.2.5. Os professores que estavam nas escolas, até ao período da iniciação do currículo em 2004, tinham formação psicopedagógica de base suficiente para compreender as inovações curriculares introduzidas?*(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Sim, a minoria
<input type="checkbox"/>	Sim, a maioria
<input type="checkbox"/>	Sim, todos
<input type="checkbox"/>	Não

2.3. Apoio dos professores

2.3.1. Na sua opinião, como é que os professores reagiram quando foram divulgadas as inovações curriculares?*(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Mostraram-se receptivos
<input type="checkbox"/>	Mostraram-se pouco receptivos
<input type="checkbox"/>	Não concordaram, pois não estavam bem esclarecidos sobre como implementar as inovações
<input type="checkbox"/>	Outra, (especifique):

2.3.2. Qual foi o papel desempenhado pela ONP no âmbito da divulgação, formação/capacitação dos professores sobre as inovações curriculares?*(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Capacitação aos professores sobre as inovações curriculares
--------------------------	---

<input type="checkbox"/>	Distribuição de documentos sobre como implementar as inovações
<input type="checkbox"/>	Realizar palestras/seminários sobre a introdução das inovações curriculares
<input type="checkbox"/>	Reunir com os professores para levantamento das opiniões dos professores em relação à introdução das inovações curriculares
<input type="checkbox"/>	Nenhum

2.3.3. Os professores receberam materiais sobre as inovações curriculares do Ensino Básico?*(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Caso tenha respondido sim, preencha a seguinte tabela*(assinale com X no quadradinho correspondente)*

a) Que tipo de materiais receberam?	
<input type="checkbox"/>	Manuais/módulos sobre a essência e estratégias de implementação das inovações curriculares
<input type="checkbox"/>	Outro (especifique):
b) Os materiais são suficientemente claros e práticos em termos de como implementar as inovações? <i>(assinale com X no quadradinho correspondente)</i>	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

2.3.4. Os professores têm apoio em termos de supervisão durante a implementação das inovações curriculares?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

a) **Se sim, quem garante a supervisão?** *(pode assinalar com X em mas de uma alternativa)*

<input type="checkbox"/>	Professores
<input type="checkbox"/>	Director da Escola
<input type="checkbox"/>	Director Adjunto Pedagógico
<input type="checkbox"/>	Técnicos dos SDEJTs

	Técnicos da Direcção provincial da Educação e Desenvolvimento Humano
	Técnicos do MINEDH/INDE

b) De que modo a supervisão ajuda?

2.3.5. Os professores discutem/reflectem ao nível da escola e/ou da ZIP sobre as estratégias de implementação das inovações curriculares? *(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

a) Caso tenha respondido sim, quem propõe os temas para o debate ou para a reflexão? *(pode assinalar com X em mas de uma alternativa)*

<input type="checkbox"/>	Professores
<input type="checkbox"/>	Director da escola ou Director Adjunto Pedagógico
<input type="checkbox"/>	Coordenador da ZIP
<input type="checkbox"/>	Técnicos dos SDEJT
<input type="checkbox"/>	Técnicos da Direcção provincial da educação e Desenvolvimento Humano
<input type="checkbox"/>	Técnicos do MINEDH/INDE
<input type="checkbox"/>	Organizações Não-Governamentais

2.3.6. A implementação das inovações curriculares traz alguma vantagem para os professores? *(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

a) Se sim, diga quais são *(pode assinalar com X em mais de uma alternativa):*

<input type="checkbox"/>	Facilita a leccionação das aulas
<input type="checkbox"/>	Os alunos aprendem melhor, devido às estratégias de ensino usadas
<input type="checkbox"/>	Melhora o processo de avaliação, pois é possível acompanhar as aprendizagens dos alunos de forma contínua
<input type="checkbox"/>	Melhora a relação entre a escola e a comunidade, devido à implementação do currículo local

	Outras, especifique:
--	----------------------

2.4. Agentes Externos de Mudança

2.4.1. As escolas dispõem de apoio por parte de instituições de pesquisa e/ou universidades para a capacitação de professores sobre as inovações introduzidas no Ensino Básico? *(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

a) Se sim, com que periodicidade essa acção é desenvolvida?*(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Sempre
<input type="checkbox"/>	Uma vez a outra, quando for da iniciativa das respectivas instituições
<input type="checkbox"/>	Quando a escola solicita

b) Caso sejam orientadas as capacitações pelas universidades e/ou outras instituições de pesquisa, ajudam aos professores?*(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

c) Se sim, de que modo ajudam no trabalho dos professores?

2.5. Pressão/apoio/oposição/apatia por parte da comunidade

2.5.1. As comunidades foram envolvidas na concepção e divulgação das inovações curriculares? *(assinale com X no quadradinho correspondente)*

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

2.5.2. De que modo reagem os membros da comunidade quando convidados a participar na implementação do Currículo Local, por exemplo? (assinale com X no quadradinho correspondente)

	Mostraram-se receptivos
	Mostraram-se pouco receptivos
	Outra, (especifique):

2.6. Apoio de administradores centrais ou escolares

2.6.1. Qual foi o papel desempenhado pelos Director e/ou Director Adjunto Pedagógico no processo de introdução das inovações curriculares?

3. Qual é a sua opinião sobre a estratégia adoptada para a introdução/divulgação das inovações curriculares do Ensino Básico em 2004?

4. Na sua opinião, que aspectos podem ser melhorados para as próximas situações de introdução de inovações curriculares?

Muito obrigado pela colaboração!

APÊNDICE II: Guião de entrevista aos directores de escola

Pretende-se, através desta entrevista, colher experiências sobre a introdução/divulgação das inovações curriculares do Ensino Básico, generalizadas em 2004.

As respostas obtidas serão codificadas e usadas apenas para fins académicos e serão tratadas de forma de forma a garantir o anonimato e confidência.

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Escola: _____
2. Data: _____/_____/_____.
3. Início da entrevista: _____ horas _____ min. Fim: _____ horas _____ min.
4. Categoria do entrevistado: _____
5. Sexo: _____
6. Anos de experiência como professor: _____.
7. Anos de experiência como gestor: _____.

FACTORES ASSOCIADOS À INICIAÇÃO DE UM CURRÍCULO

I. Existência e Qualidade das Inovações

1. As inovações curriculares introduzidas no Ensino Básico foram concebidas de modo a facilitar a compreensão por parte dos professores e outros intervenientes do processo educativo (directores de escolas, pais e/ou encarregados de educação)? Sim ou Não, justifique.

II. Acesso à Inovação

1. Que tipo de preparação foi dada aos directores de escola para apoiar a implementação das inovações curriculares no contexto das escolas?
2. Quais foram as principais questões apresentadas pelos directores de escola, no âmbito da divulgação das inovações curriculares?

III. Apoio de Administradores centrais e/ou escolares

1. Qual foi o papel desempenhado pelos técnicos a diferentes níveis, no âmbito da implementação das inovações curriculares?
 - A. MINEDH/INDE;

B. Direcção provincial;

C. SDEJT.

IV. Apoio dos professores

1. Com que periodicidade ocorrem encontros ao nível da ZIP Beira-Mar?
2. Qual é a base usada para a identificação de temas para a capacitação?
3. De que forma os professores são envolvidos na identificação dos temas para as capacitações sobre as inovações curriculares?
4. Quem solicita as acções de formação contínua?
5. Quem orienta as acções de formação contínua?
6. Que materiais foram produzidos e distribuídos pelos professores sobre as inovações curriculares do Ensino Básico?
7. Os materiais são suficientemente claros e práticos para que os professores compreendam a essência das inovações curriculares do Ensino Básico e as estratégias de implementação?
8. Que condições foram criadas nas escolas para garantir que continuassem os estudos, debates e as reflexões sobre as inovações curriculares (sua essência e formas de implementação) entre professores no contexto da escola e/ou da Zona de Influência Pedagógica?
9. Dê exemplos de temas discutidos ao nível da ZIP Beira-Mar ou da escola.

V. Agentes Externos de Mudança

1. As escolas dispõem de apoio por parte de instituições de pesquisa e/ou universidades para a formação/capacitação de professores sobre as inovações introduzidas no Ensino Básico? Se sim, de que forma é prestado?
2. Enumere os nomes das instituições com que a escola/ZIP trabalha.

VI. Pressão/apoio/oposição/apatia por parte da comunidade

1. As comunidades foram envolvidas na concepção e divulgação das inovações curriculares? Se sim, pode dizer como?
2. Como é que as comunidades reagem quando convidados a participar na implementação das inovações curriculares?

VIII. Avaliação da estratégia de introdução das inovações curriculares do Ensino Básico

1. Que avaliação é feita da estratégia adoptada para a introdução das inovações curriculares do Ensino Básico?
2. Que acções têm sido levadas a cabo em função das constatações da avaliação feita em relação ao nível de compreensão por parte dos professores sobre as inovações curriculares do Ensino Básico?
3. Que aspectos podem ser melhorados, para as próximas situações de introdução de inovações curriculares?

Obrigado, pela sua colaboração.

APÊNDICE III: Guião de entrevista ao técnico do SDEJT

Pretende-se, através desta entrevista, colher experiências sobre a introdução/divulgação das inovações curriculares do Ensino Básico, generalizadas em 2004.

As respostas obtidas serão codificadas e usadas apenas para fins académicos e serão tratadas de forma de forma a garantir o anonimato e confidência.

I. INFORMAÇÕES GERAIS

1. Escola: _____
2. Data: ____/____/____.
3. Início da entrevista: ____ horas ____ min. Fim: ____ horas ____ min.
4. Categoria do entrevistado: _____
5. Sexo: _____
6. Anos de experiência como técnico da educação: _____.
7. Repartição a que pertence: _____.

FACTORES ASSOCIADOS À INICIAÇÃO DE UM CURRÍCULO

I. Existência e Qualidade das Inovações

1. As inovações curriculares introduzidas no Ensino Básico foram concebidas de modo a facilitar a compreensão por parte dos professores e outros intervenientes do processo educativo (directores de escolas, pais e/ou encarregados de educação)?
2. Que reclamações e/ou dúvidas têm sido apresentadas pelos professores e directores de escolas no âmbito da implementação das inovações curriculares?

II. Acesso à Inovação

1. Qual foi a estratégia adoptada para a introdução das inovações no currículo nas escolas?
2. Houve mais do que uma fase/momento na introdução dessas inovações curriculares?

3. Em que período do ano lectivo decorreram as acções da estratégia adoptada para a introdução das inovações no currículo?
4. Os mecanismos adoptados para a introdução garantiram a abrangência de todos os professores do Ensino Básico?
5. Os professores que estavam nas escolas, até ao período da iniciação do currículo introduzido em 2004, tinham formação psicopedagógica de base suficiente para compreender as inovações curriculares introduzidas?
6. Que tipo de preparação foi dada aos gestores da educação aos diferentes níveis (distrital e local/escola) para apoiar a implementação das inovações curriculares no contexto das escolas?
 - a. Distrital: técnicos pedagógicos
 - b. Local/escola: Director e Adjuntos pedagógicos
7. Quais foram as principais questões apresentadas pelos gestores (do distrito e da escola), professores e outros intervenientes do processo educativo no âmbito da divulgação das inovações curriculares?
 - a. Distrital: técnicos pedagógicos
 - b. Local/escola: Director e Adjuntos pedagógicos
 - c. Professores
 - d. Membros da comunidade

III. Apoio de Administradores centrais e/ou escolares

1. Qual foi o papel desempenhado pelos técnicos das direcções provinciais, serviços distritais, directores de escola e adjuntos pedagógicos no âmbito da implementação das inovações curriculares?
2. Qual foi o papel desempenhado pelos técnicos do MINEDH/INDE?

IV. Apoio dos professores

1. Como é que os professores reagiram quando foram divulgadas as inovações curriculares?
2. De que forma os professores foram envolvidos na identificação dos temas para as capacitações no processo de iniciação do currículo?
3. Qual foi o papel desempenhado pela ONP no âmbito da divulgação, formação/capacitação dos professores sobre as inovações curriculares?

4. Que materiais foram produzidos e distribuídos pelos professores sobre as inovações curriculares do Ensino Básico?
5. Os materiais são suficientemente claros e práticos para que os professores compreendam a essência das inovações curriculares do Ensino Básico e as estratégias de implementação?
6. Os professores têm apoio em termos de supervisão durante a implementação das inovações? Se sim, quem garante a supervisão?
7. Que condições foram criadas nas escolas para garantir que continuassem os estudos, debates e as reflexões sobre as inovações curriculares (sua essência e formas de implementação) entre professores no contexto da escola e/ou da Zona de Influência Pedagógica?
8. Quais podem ser as vantagens da implementação das inovações curriculares para os professores?

V. Agentes Externos de Mudança

1. As escolas dispõem de apoio por parte de instituições de pesquisa e/ou universidades para a formação/capacitação de professores sobre as inovações introduzidas no Ensino Básico? Se sim, de que forma é prestado?

VI. Pressão/apoio/oposição/apatia por parte da comunidade

1. As comunidades foram envolvidas na concepção e divulgação das inovações curriculares? Se sim, pode dizer como?
2. Que questões apresentam os membros das comunidades?

VIII. Avaliação da estratégia de introdução das inovações curriculares do Ensino Básico

1. Que avaliação é feita da estratégia adoptada para a introdução das inovações curriculares do Ensino Básico?
2. Que acções têm sido levadas a cabo em função das constatações da avaliação feita em relação ao nível de compreensão por parte dos professores sobre as inovações curriculares do Ensino Básico?
3. Que aspectos podem ser melhorados, para as próximas situações de introdução de inovações curriculares?

Obrigado, pela sua colaboração.

APÊNDICE IV: Guião de entrevista ao técnico do MINEDH

Pretende-se, através desta entrevista, colher experiências sobre a introdução/divulgação das inovações curriculares do Ensino Básico, generalizadas em 2004.

As respostas obtidas serão codificadas e usadas apenas para fins académicos e serão tratadas de forma de forma a garantir o anonimato e confidência.

II. INFORMAÇÕES GERAIS

1. Escola: _____
2. Data: _____/_____/_____
3. Início da entrevista: _____ horas _____ min. Fim: _____ horas _____ min.
4. Categoria do entrevistado: _____
5. Género: _____
6. Anos de experiência como técnica da educação: _____
7. Departamento a que pertence: _____

FACTORES ASSOCIADOS À INICIAÇÃO DE UM CURRÍCULO

I. Existência e Qualidade das Inovações

1. As inovações curriculares introduzidas no Ensino Básico foram concebidas de modo a facilitar a compreensão por parte dos professores e outros intervenientes do processo educativo (directores de escolas, pais e/ou encarregados de educação)?
2. Que reclamações e/ou dúvidas têm sido apresentadas pelos professores e directores de escolas no âmbito da implementação das inovações curriculares?

II. Acesso à Inovação

1. Qual foi a estratégia adoptada para a introdução das inovações no currículo nas escolas?
2. Houve mais do que uma fase/momento na introdução dessas inovações curriculares?

3. Em que período do ano lectivo decorreram as acções da estratégia adoptada para a introdução das inovações no currículo?
4. Os mecanismos adoptados para a introdução garantiram a abrangência de todos os professores do Ensino Básico?
5. Os professores que estavam nas escolas, até ao período da iniciação do currículo introduzido em 2004, tinham formação psicopedagógica de base suficiente para compreender as inovações curriculares introduzidas?
6. Que tipo de preparação foi dada aos gestores da educação aos diferentes níveis (provincial, distrital e local/escola) para apoiar a implementação das inovações curriculares no contexto das escolas?
 - a. Provincial: técnicos pedagógicos/inspectores
 - b. Distrital: técnicos pedagógicos
 - c. Local/escola: Director e Adjuntos pedagógicos
7. Quais foram as principais questões apresentadas pelos gestores (a diferentes níveis), professores e outros intervenientes do processo educativo no âmbito da divulgação das inovações curriculares?

III. Apoio de Administradores centrais e/ou escolares

1. Qual foi o papel desempenhado pelos técnicos das direcções provinciais, serviços distritais, directores e adjuntos pedagógicos no âmbito da implementação das inovações curriculares?
2. Qual foi o papel desempenhado pelos técnicos do MINEDH/INDE?

IV. Apoio dos professores

1. Como é que os professores reagiram quando foram divulgadas as inovações curriculares?
2. De que forma os professores foram envolvidos na identificação dos temas para as capacitações no processo de iniciação do currículo?
3. Qual foi o papel desempenhado pela ONP no âmbito da divulgação, formação/capacitação dos professores sobre as inovações curriculares?
4. Que materiais foram produzidos e distribuídos pelos professores sobre as inovações curriculares do Ensino Básico?

5. Os materiais são suficientemente claros e práticos para que os professores compreendam a essência das inovações curriculares do Ensino Básico e as estratégias de implementação?
6. Os professores têm apoio em termos de supervisão durante a implementação das inovações? Se sim, quem garante a supervisão?
7. Que condições foram criadas nas escolas para garantir que continuassem os estudos, debates e as reflexões sobre as inovações curriculares (sua essência e formas de implementação) entre professores no contexto da escola e/ou da Zona de Influência Pedagógica?
8. Quais podem ser as vantagens da implementação das inovações curriculares para os professores?

V. Agentes Externos de Mudança

1. As escolas dispõem de apoio por parte de instituições de pesquisa e/ou universidades para a formação/capacitação de professores sobre as inovações introduzidas no Ensino Básico? Se sim, de que forma é prestado?

VI. Pressão/apoio/oposição/apatia por parte da comunidade

1. As comunidades foram envolvidas na concepção e divulgação das inovações curriculares? Se sim, pode dizer como?
2. Que questões apresentam os membros das comunidades?

VIII. Avaliação da estratégia de introdução das inovações curriculares do Ensino Básico

1. Que avaliação é feita da estratégia adotada para a introdução das inovações curriculares do Ensino Básico?
2. Que ações têm sido levadas a cabo em função das constatações da avaliação feita em relação ao nível de compreensão por parte dos professores sobre as inovações curriculares do Ensino Básico?
3. Que aspectos podem ser melhorados, para as próximas situações de introdução de inovações curriculares?

Obrigado, pela sua colaboração.

ANEXOS

ANEXO I: Carta de solicitação de entrevista dirigida ao SDEJT

De:
Filipe Carlitos Boane
Departamento de Formação de Professores
e Estudos Curriculares
Faculdade de Educação - Universidade
Eduardo Mondlane

Maputo

Exmo. Senhor:
Director dos Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologias
Marracuene

Maputo, 10 de Outubro de 2018

Sou estudante inscrito no curso de Desenvolvimento Curricular e Instrucional, sob supervisão da Professora Doutora Cristina Tembe, do Departamento de Formação de Professores e Estudos Curriculares, da Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane.

Tendo em vista a recolha de dados sobre a estratégia de formação de professores em exercício para a implementação das inovações curriculares introduzidas em 2004 no Ensino Básico, solicito a devida autorização, indicando para o efeito um técnico que possa responder às questões da entrevista, cujo guião está em anexo.

A entrevista trata de questões sobre as formas de divulgação das inovações do currículo do Ensino Básico, a forma de organização de formações contínuas no contexto das escolas, os actores que as organizam e a cooperação com outras instituições.

Os resultados desta pesquisa poderão ser usados para melhorar as estratégias de formação contínua de professores do ensino primário de modo a fazer face às inovações curriculares introduzidas e, conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem.

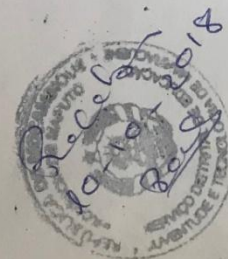
Com os melhores cumprimentos.

Atenciosamente

Filipe C. Boane

Filipe C. Boane

Contacto: 847674845. Correio electrónico: fcboane@gmail.com



**ANEXO II: Autorização do SDEJT para a recolha de dados nas escolas da ZIP
Beira-Mar**

De:
Filipe Carlitos Boane
Departamento de Formação de Professores
e Estudos Curriculares
Faculdade de Educação - Universidade
Eduardo Mondlane

Maputo

Exmo. Senhor:
Director dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias
Marracuene

Maputo, 10 de Outubro de 2018

Tendo em vista a recolha de dados sobre a estratégia de formação de professores em exercício para a implementação das inovações curriculares introduzidas em 2004 no Ensino Básico, solicito a devida autorização para a efectivação deste estudo nas escolas que compõem a ZIP Beira-Mar.

Agradeço antecipadamente a atenção prestada.

Filipe C. Boane

Filipe C. Boane

Eu por este meio, autorizo o Sr. Filipe Carlitos Boane a realizar a sua investigação nas escolas da ZIP Beira-Mar.

Assinatura: *Francisco José*

Data: *25-10-18*



Contacto: 847674845. Correio electrónico: fcboane@gmail.com

ANEXO III:

Carta de solicitação de entrevista dirigida ao MINEDH

De:
Filipe Carlitos Boane
Departamento de Formação de Professores
e Estudos Curriculares
Faculdade de Educação - Universidade
Eduardo Mondlane

Maputo

Exmo. Senhor:
Director Nacional de Formação de Professores (DNFP)
Maputo

Maputo, 30 de Agosto de 2018

Sou estudante inscrito no curso de Desenvolvimento Curricular e Instrucional, sob supervisão da Professora Doutora Cristina Tembe, do Departamento de Formação de Professores e Estudos Curriculares, da Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane.

Tendo em vista a recolha de dados sobre a estratégia de formação de professores em exercício para a implementação das inovações curriculares introduzidas em 2004 no Ensino Básico, solicito a devida autorização. Para o efeito espero que seja indicado um técnico ao nível da direcção que possa responder às questões da entrevista, cujo guião está em anexo.

A entrevista trata de questões sobre as formas de divulgação das inovações do currículo do Ensino Básico, a forma de organização de formações contínuas no contexto das escolas, os actores que as organizam e a cooperação com outras instituições nesse processo.

Os resultados desta pesquisa poderão ser usados para melhorar as estratégias de formação de professores em exercício no ensino primário, de modo a fazer face às inovações curriculares introduzidas e garantir qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Com os melhores cumprimentos.

Atenciosamente

Filipe C. Boane


Filipe C. Boane



ANEXO IV: Credencial para apresentação nas escolas da ZIP Beira-Mar

Apresentar-se na EPC de Mabalane 15/10/2018
Kilobira Mapoinga

RRH/Victor para os devidos efeitos


UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Filipe Carlos Boame¹, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional², a contactar os SDEJT - Morracome³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 10 de Outubro de 2018⁴

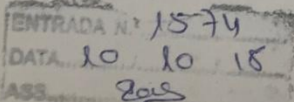
O Director Adjunto para Pós-Graduação
Domingos Buque
Doutor Domingos Buque

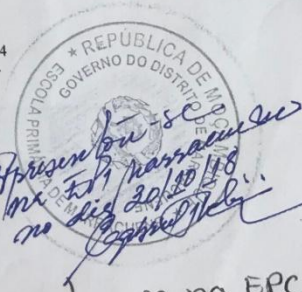
Apresentar-se no Escola Secundária de Morracome para recolher dados de formação em 20/10/2018
Carolina M. Harule

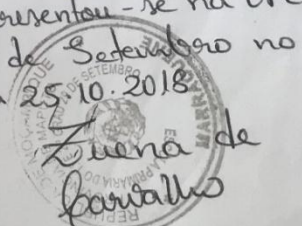
Apresentar-se na EPC de Morracome no dia 30/10/2018
Carolina M. Harule

Apresentou-se na EPC 29 de Setembro no dia 25.10.2018
Zuena de Carvalho

Apresentar-se na EPC de Morracome em 20/10/2018
Vasco António







ANEXO V: Excerto do Plano Curricular do Ensino Básico

9. Estratégias de Implementação do Currículo

O sucesso de qualquer plano curricular está, indiscutivelmente, associado à concepção de estratégias adequadas para a sua implementação. Essas estratégias, por sua vez, prendem-se com inúmeros factores, tais como os psico-pedagógicos, linguísticos, sócio-económicos e políticos. Assim sendo, para a implementação da presente proposta de currículo do Ensino Básico, propõem-se, entre outras, as estratégias que a seguir se discriminam.

9.1. Criação e expansão das Escolas Primárias Completas

Para providenciar o acesso ao Ensino Básico Completo, o Ministério da Educação vai prosseguir com a expansão do 2º grau do ensino primário, onde for possível, através da introdução deste nível, nas escolas primárias do 1º grau, constituindo, deste modo, Escolas Primárias Completas. Onde não for possível, serão criadas as condições para a concretização deste princípio.

9.2. Formação de Professores

A chave do sucesso da implementação dos propósitos do presente Plano Curricular está nas mãos do professor. Efectivamente, o desempenho do professor constitui um factor de relevo para o sucesso escolar. Um bom desempenho do professor depende, em larga medida, da sua formação. Tal como a Lei nº6/92 preconiza, esta formação deve permitir que o professor se torne num educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos.

A estratégia de formação de professores para a implementação do PCEB assenta em duas premissas fundamentais: formação inicial e em exercício. Com a formação inicial pretende-se fornecer ao futuro professor bases conceptuais e metodológicas para o exercício correcto e eficaz da missão docente e, simultaneamente, assegurar a possibilidade de continuar a sua aprendizagem numa perspectiva de auto-formação permanente. Na perspectiva da implementação do PCEB, a formação em exercício visa actualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e renovação da escola.

Com efeito, é imprescindível que o futuro professor não só adquira conhecimentos científicos e pedagógicos, necessários para o exercício da docência, como também se revela essencial que seja preparado para uma atitude de análise crítica e sistemática da prática pedagógica, dos resultados obtidos, de modo a permitir uma contínua inovação pedagógica que se adegue, em cada etapa, às necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

9.3. Capacitação de professores

O Ensino Básico é leccionado por um elevado número de professores. No ano 2000 eram 42.390 professores, sendo 36.187 do EP1 e os restantes 6.203 do EP2.

Do total de professores, 38% não têm formação profissional e os restantes agrupam-se em mais de 15 diferentes tipos de formação (MINED – DP, INDE/ base de dados).

Olhando para o elevado número de professores, facilmente se depreende que a sua capacitação só pode ser organizada em cascata, à semelhança do que foi feito aquando da introdução do currículo em revisão, observando 4 níveis:

- Preparação de formadores nacionais;
- Formação de formadores provinciais;

- Formação de formadores distritais ou zonais I ;
- Capacitação de professores.

Um outro aspecto a considerar é que a formação dos formadores dos diferentes níveis e a própria capacitação de professores estará em função do plano de introdução do novo currículo. Quer dizer que, primeiro dever-se-á preparar os formadores provinciais e os materiais para a 1^a, 3^a e 6^a Classes que serão as primeiras a serem introduzidas e, para na fase seguinte, concentrar esforços para a 2^a, 4^a, 5^a e 7^a Classes.

a) Preparação de formadores do nível central

A preparação de formadores do nível central, deverá ser a primeira etapa de capacitação de professores. Esta preparação é a auto-capacitação dos elaboradores dos diferentes programas no sentido de se organizarem para a capacitação dos formadores de outros níveis.

Com a preparação de formadores deste nível, pretende-se a produção dos materiais necessários para o trabalho subsequente assim como a discussão das metodologias de trabalho. Assim sendo, durante esta capacitação deverão ser elaborados materiais a serem usados na capacitação dos outros formadores, assim como dos professores. Estes materiais deverão ser distribuídos aos professores como materiais de consulta.

A preparação deve ser por ciclos de aprendizagem. Isto é, devem ser preparados formadores para o 1^o ciclo, formadores para o 2^o ciclo e, finalmente, para o 3^o ciclo. Para cada disciplina deverão ser seleccionados, no mínimo, seis candidatos na razão de dois para cada ciclo.

A selecção de formadores para este nível deve basear-se no conhecimento profundo dos candidatos em relação aos programas de ensino, o seu domínio das metodologias propostas nos programas, a sua capacidade de interpretação e explicação de modo a maximizar o

desempenho dos formadores e, conseqüentemente, dos formadores provinciais e dos professores, em última instância. Naturalmente que os principais candidatos para formadores do nível central são os técnicos do INDE e os seus colaboradores. Os colaboradores deverão ser seleccionados de acordo com o seu desempenho no processo de elaboração dos programas.

A principal tarefa dos formadores do nível central é de capacitar os formadores provinciais e de elaboração dos materiais orientadores que servirão de base para a capacitação dos professores. Também, deverão supervisionar o trabalho de capacitação dos formadores distritais e dos professores.

b) Formação de formadores provinciais

Os formadores provinciais têm como missão a capacitação de formadores distritais, em relação ao EP1, e dos professores do EP2. Portanto, ao nível do EP2 eles é que se encarregarão pela formação dos professores.

Os formadores provinciais deverão ser seleccionados de entre os formadores dos Institutos de Magistério Primários – IMAPs e dos Centros de Formação de Professores Primários – CFPPs e, também, entre professores e técnicos pedagógicos que participarão na experimentação e que reúnem requisitos para o efeito, particularmente, o domínio de metodologias de ensino.

A formação de formadores provinciais deverá ser regional (Sul, Centro e Norte) e deverá contar com o mínimo de 3 equipas de cada província, sendo 2 para o EP1 e 1 para o EP2. Para o caso da Província de Nampula e Zambézia, atendendo ao elevado número de professores que leccionam no EP1, deverão possuir quatro equipas para o EP1, cada uma. Quanto ao EP2, pelas mesmas razões, a Cidade de Maputo deverá ter 3 Equipas de formadores e, as Províncias de Maputo, Nampula, e Zambézia deverão ter 2 equipas (*ver a tabela 1 em anexo*).

As equipas de formadores são constituídas por 2 pessoas para cada disciplina curricular. Assim sendo, as equipas de formadores provinciais serão constituídas de acordo com a distribuição constante em *anexo 2*.

c) Formação de formadores distritais ou zonais

Os formadores distritais ou zonais têm a missão de capacitar os professores do EP1. Isto significa que a este nível só serão formados formadores para o 1º e 2º Ciclos, uma vez que os formadores provinciais do 3º Ciclo se encarregarão pela capacitação dos professores do EP2.

Consideram-se formadores distritais ou zonais porque, dependendo da organização de cada província e também, tendo em conta o número de professores de cada distrito, a organização da capacitação poderá ser ao nível do distrito ou de grupo de distritos.

Os candidatos a formadores distritais ou zonais deverão ser seleccionados de entre professores do EP1 que têm revelado alta competência no seu trabalho. Também, poderão ser envolvidos técnicos pedagógicos de diferentes níveis que revelarem competência satisfatória para o efeito. A constituição das equipas distritais ou zonais observará a distribuição, em termos de disciplinas, apresentada no *anexo 2*. Também, seria de grande valia ao processo se a selecção dos candidatos a formadores distritais ou zonais tivesse em conta as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), os Centros de recursos, os Tutores de Ensino à distância do IAP, no sentido de estarem representados no corpo dos formadores.

A formação dos formadores distritais ou zonais será feita ao nível de cada província e observará a organização apresentada em capítulos anteriores.

d) Capacitação de professores

A capacitação de professores será feita pelos formadores distritais ou zonais, para o caso do EP1 e, pelos formadores provinciais, para o caso do EP2.

Para o EP1, atendendo que o professor é único a leccionar a totalidade das disciplinas será capacitado em todas as matérias referentes as diferentes disciplinas e, para o EP2 os professores deverão ser capacitados em blocos de disciplinas, *uma vez que se pretende que esse nível seja leccionado por 3 ou 4 professores ao invés de 7 como era no currículo em reforma* (INDE; 1999:14).

Olhando para as disciplinas que compõe o novo currículo e para as diferentes formações que os professores do EP2 apresentam, faz--se a seguinte sugestão de blocos de disciplina:

• **Bloco 1:**

- Língua Portuguesa;
- Educação Musical.

• **Bloco 2:**

- Matemática;
- Ciências Naturais;
- Educação Física (a).

• **Bloco 3:**

- Língua Inglesa;
- Ofícios;
- Educação Visual.

• **Bloco 4:**

- Língua Moçambicana;
- Ciências Sociasis;
- Educação Moral e Cívica;
- Educação Física (a).

A distribuição das disciplinas pelos diferentes blocos tem a ver com a carga horária de cada disciplina. Uma disciplina com uma carga horária maior, como é o caso da Língua Portuguesa, só pode ser combinada com disciplinas com pouca carga horária porque de contrário, o professor não terá disponibilidade de tempo para uma das disciplinas. No entanto, não está vedada a possibilidade de formação de outros blocos de acordo com as necessidades que o trabalho vier a exigir.

(a) - *A disciplina de Educação Física só poderá estar no no bloco 4 no caso em que o professor não lecciona a Língua Moçambicana no âmbito do programa de Ensino Bilingue.*