



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

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM EXERCÍCIO A
DISTÂNCIA: O CASO DOS NÚCLEOS PEDAGÓGICOS DAS
ESCOLAS PRIMÁRIA AVENIDA DAS FORÇAS POPULARES DE
LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE E SECUNDÁRIA AVENIDA
EDUARDO MONDLANE

Eugénia Maria Paulo Henrique de Oliveira

Maputo, 12 de Agosto de 2015



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

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM EXERCÍCIO À
DISTÂNCIA: O CASO DOS NÚCLEOS PEDAGÓGICOS DAS
ESCOLAS PRIMÁRIA AVENIDA DAS FORÇAS POPULARES DE
LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE E SECUNDÁRIA AVENIDA
EDUARDO MONDLANE

Eugénia Maria Paulo Henrique de Oliveira

Supervisores: Prof. Doutor Miguel Buendia Gomez
Prof. Doutor Domingos Buque

Maputo, 12 de Agosto de 2015

Declaração de Originalidade

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de 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 Educação de Adultos, da Universidade Eduardo Mondlane.

Agradecimentos

Durante o período em que estive envolvida na elaboração da presente dissertação, tive a oportunidade de contar com a amizade de inúmeras pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram para a concretização deste projecto/empreendimento. Em primeiro lugar, desejo agradecer ao meu Supervisor, Prof. Doutor Miguel Buendia, e Co-supervisor, Doutor Domingos Buque, que com muita sabedoria e paciência me orientaram na elaboração deste trabalho.

Agradeço igualmente a todos os docentes da Faculdade de Educação que contribuíram para o meu percurso estudantil. Os seus ensinamentos enriqueceram a minha formação académica e científica.

Os meus agradecimentos são extensivos aos meus colegas de turma, sendo de destacar o dr. Francisco Machel, pelo apoio imensurável e encorajamento, aos colegas de trabalho Sebastião Magaia, João Mondlane, Belmira Macucha e muito especialmente o professor Arlindo Chechene, pelo apoio incansável ao longo de toda a realização da dissertação.

Por último, manifesto o meu apreço pelo constante apoio da minha família: à minha mãe, em especial, que muito me encorajou e rezou para que eu não desanimasse do meu sonho, e, em particular ao meu esposo e meus filhos, que comigo partilharam muitos momentos de sacrifício para tornar este projecto uma realidade.

ÍNDICE

Capítulo 1 - Introdução.....	11
1.1 Contexto geral.....	11
1.2 Declaração do problema.....	14
1.3 Objectivos do estudo.....	16
1.3.1 Objectivo Geral.....	16
1.3.2 Objectivos Específicos.....	16
1.4 Perguntas de pesquisa.....	16
1.5 Relevância do estudo.....	17
1.6 Caracterização da área de estudo.....	18
1.6.1 Núcleo Pedagógico da Escola Primária Avenida das FPLM.....	19
1.6.2 Núcleo Pedagógico da Escola Secundária Avenida Eduardo Mondlane ..	19
Capítulo 2 - Revisão da Literatura e Enquadramento Teórico.....	21
2.1. Introdução.....	21
2.2. Revisão da literatura.....	21
2.2.1. Educação à Distância.....	21
2.2.2. Origem da Educação à Distância.....	26
2.2.3 Materiais de Ensino na Educação à Distância.....	33
2.2.4 Apoio ao estudante.....	35
2.2.5 Educação de Adultos.....	38
2.2.6 Formação Contínua de professores.....	40
2.3 Enquadramento teórico.....	44
2.4 Síntese.....	46
Capítulo 3 - Metodologia.....	47
3.1 Introdução.....	47
3.2 Opções Metodológicas.....	47

3.3	Técnicas de recolha de dados e tipo de dados recolhidos	49
3.4	Participantes do estudo.....	51
3.5	Processo de recolha de dados e testagem dos instrumentos.....	54
3.6	Análise de dados	56
3.7	Limitações do estudo	57
3.8	Questões Éticas	57
3.9	Síntese	58
Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos resultados.....		59
4.1	Introdução	59
4.2	Caracterização dos cursistas.....	59
4.3	Funcionamento do curso nos núcleos pedagógicos	61
	<i>4.3.1 Materiais do curso</i>	<i>65</i>
	<i>4.3.2 Atendimento e apoio aos estudantes</i>	<i>67</i>
4.4	Desafios para o curso de formação de professores à distância	74
4.5	Síntese.....	77
Capítulo 5 - Conclusões e Recomendações		78
5.1	Introdução	78
5.2	Conclusões	78
5.3	Recomendações.....	83
6.	Referências Bibliográficas	85
7.	APÊNDICES	88
	Apêndice 1	89
	Apêndice 2	91
	Apêndice 3	93
	Apêndice 4	95
	Apêndice 5	97

Resumo

O presente estudo, cujo tema é “Formação de professores primários em exercício e à Distância: o caso dos núcleos pedagógicos das Escolas Primária Avenida das Forças Populares de Libertação de Moçambique e Secundária Avenida Eduardo Mondlane”, tem como objectivo compreender os factores que contribuem para o distanciamento dos gestores escolares bem como de outros níveis de educação, do curso de formação de professores primários à distância. No desenvolvimento deste estudo usou-se o método qualitativo, tendo se recorrido às técnicas de entrevista e análise documental para a recolha de dados. As entrevistas foram aplicadas a um total de 22 informantes, dentre os quais cursistas, tutores, coordenador do curso, técnicos dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) e do Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), directores das escolas onde o curso funciona e os respectivos pedagógicos.

Assim, o estudo concluiu existir fragilidade nos instrumentos orientadores e reguladores do curso no concernente a alguns conteúdos neles apresentados relativos ao papel dos intervenientes do curso, bem como a falta de harmonia nos mesmos instrumentos. Concluiu ainda haver necessidade de promover a divulgação da modalidade assim como a formação dos intervenientes do curso sobre matérias de EaD e sobre os moldes de funcionamento da modalidade.

Palavras chave: Curso de formadores, educação à distância, professores primários

Abstract

This study, entitled “Distance Education and Primary School Teachers Training: the case of the pedagogical nucleuses of the Primary School Avenida das FPLM and Secondary School Avenida Eduardo Mondlane – Maputo Cidade”, aims to understand the factors that contribute to distancing of managers at school and another education levels from the course of primary school teachers training at distance.

The study is located in the qualitative method paradigm. For data collection it resorted to semistructured interviews and documt analysys. Interviews were applied to 22 respondents, among which, tutors, course coordinator, technicians from the District Services for Education, Youth and Technology and from the Institute of Open and Distance Education, directors of the schools that run the course and the respective pedagogical directors.

The conclusions of the study reveal fragility of the guiding and regulatory instruments of the course concerning some contents they present related to the roles of the intervening people in the course as well as lack of harmony in such instruments. There is also need to promote dissemination of this education modality as well as to train the intervening people in the course on Distance Education issues and its ways of functioning. Key terms: Trainer course, distance education, primary school teachers

Lista de Abreviaturas

ABEC	Associação Brasileira de Educação
ACIPOL	Academia de Ciências Policiais
CETEB	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
DED	Departamento de Ensino à Distância
DNFP	Direcção Nacional de Formação de Professores
DPEC	Direcção Provincial de Educação à Distância
EAD	Educação Aberta e à Distância
EaD	Educação à Distância
ESAM	Escola Superior Aberta de Moçambique
FPLM	Forças Populares de Libertação de Moçambique
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IAP	Instituto de Aperfeiçoamento de Professores
IEDA	Instituto de Educação Aberta e à Distância
IFAPA	Instituto de Formação em Administração Pública e Autárquica
IFB	Instituto de Formação Bancária
IFP	Instituto de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INED	Instituto Nacional de Educação à Distância
IRDEB	Instituto Radiodifusão Educativa de Bahia
ISET	Instituto Superior de Educação e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESCT	Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia
MINED	Minsitério da Educação
NP	Núcleo Pedagógico
NUFORPE	Núcleo de Formação Permanente de Professores em Exercício
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SDEJT	Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

SNE	Sistema Nacional de Educação
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
UDEBA	Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

Capítulo 1 - Introdução

O presente capítulo é constituído por seis secções: a primeira apresenta o contexto geral do estudo, a segunda faz a declaração do problema, a terceira enuncia os objectivos e a quarta, as perguntas de pesquisa, a quinta faz referência à relevância do estudo e a última faz uma breve caracterização do local do estudo.

1.1 Contexto geral

Moçambique ascendeu à independência com uma elevada taxa de analfabetismo, cerca de 93%, situação que tornou a educação num dos sectores de maior prioridade para o Governo moçambicano. Este facto ficou claro no compromisso e nos esforços dos sucessivos governos do período pós-independência, que se comprometeram a melhorar o acesso ao ensino (Neeleman & Nhavoto, 2003).

A estratégia de massificação do ensino primário adoptada pelo Governo causou nos primeiros anos da independência uma verdadeira explosão de alunos, principalmente no ensino primário, que implicou o recrutamento de muitos professores sem nenhuma qualificação profissional para fazer face à necessidade do momento, em resposta ao lema revolucionário da época “transformar o país numa escola onde todos ensinam e todos aprendem” (Neeleman & Nhavoto, 2003: 3).

Esta massificação do ensino foi caracterizada por profundas transformações e impôs ao governo a necessidade de reformulação do sistema de educação, até então vigente no país. Foi nesse contexto que se aprovou o Sistema Nacional de Educação (SNE), o qual, por um lado, introduziu métodos e conteúdos que permitiram a construção de uma mentalidade nova para os moçambicanos (Mazula, 1995) e, por outro lado, abriu espaço para a adopção de programas curriculares adaptados a cada contexto e a novas experiências como a introdução da Educação à Distância (EaD), uma modalidade de ensino para atender a demanda da procura pela educação e formação.

Segundo Neeleman e Nhavoto (2003) depois da independência, os sistemas de educação moçambicanos sofreram um grande défice de professores, em consequência do abandono de muitos professores portugueses e também pelo considerável aumento de

alunos, particularmente na educação primária e na alfabetização de adultos. E, para fazer face à crise de professores, o Ministério de Educação e Cultura adoptou vários modelos de formação de professores de curta duração para todos os subsistemas de educação bem como formações na modalidade de EaD.

De acordo com MEC/INDE (2006), a formação de professores tem sido um dos maiores desafios do sector da educação no país, na medida em que o crescimento da população estudantil impõe a necessidade de uma rápida expansão da rede escolar e consequentemente o aumento dos efectivos de professores. Este facto levou à adopção, pelo Ministério de Educação e Cultura, de vários modelos de formação de professores, nomeadamente a formação inicial de 7^a+3, 10^a+2, 10^a+1, com o objectivo de formar um professor educador profissional, que concilie a teoria e a prática, que seja autodidacta e pesquisador a fim de prover as escolas com professores qualificados e com salário compatível às condições económicas do país. Após a formação inicial, muitos professores beneficiaram-se de programas de capacitação bem como de formação em exercício oferecida por instituições como o Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA) com vista a actualizar e consolidar a formação.

O mapa estatístico produzido pelo Departamento de Planificação do IEDA mostra que, em 2011, cerca de 20230 professores primários beneficiaram-se do curso de formação de professores em exercício na modalidade à distância, sendo que 13313 eram homens e 6917 mulheres tendo chegado ao final do mesmo, 8842 professores e excluído 841 (MINED/IEDA, 2011).

Neste contexto, o curso de formação de professores primários em exercício de 10^a +2 em estudo na presente pesquisa, lançado em 2004 no âmbito da estratégia de formação de professores, tem como objectivo habilitar os professores em exercício para atender as necessidades do Sistema Nacional de Educação. Funciona no Núcleo Pedagógico, lugar onde o cursista se matricula e recebe todo o material didáctico necessário para assegurar o seu estudo individual e realizar outras actividades inerentes ao curso. Tem a duração de 3 anos mas o cursista pode concluir em menos tempo de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. A metodologia usada no mesmo é individualizada e autónoma de forma a respeitar o ritmo de aprendizagem do cursista.

O curso contempla 65 módulos auto-instrucionais divididos em duas áreas, dos quais 30 são de disciplinas de formação geral, 13 de formação profissional (ciências de educação) e 22 de formação profissional (metodologias específicas). Também fazem parte do conjunto de materiais do curso, o guião do estudante, o guião de práticas pedagógicas bem como de estágio supervisionado. A conclusão do curso depende do resultado positivo em todos os módulos, da realização efectiva das actividades práticas pedagógicas apresentadas nas oficinas pedagógicas e da realização do estágio supervisionado (MINED/IAP, 2011).

As práticas pedagógicas são actividades que consistem na análise de planos de aulas desenvolvidos pelos cursistas, simulações de aulas e assistência às aulas. Além de práticas pedagógicas, os cursistas realizam, como última etapa do curso, o estágio supervisionado, momento em que desenvolvem actividades nas oficinas pedagógicas programadas no núcleo pedagógico (MINED/IAP, 2011).

Neste curso, o estudante realiza o seu estudo individualmente no local e tempo que lhe é conveniente. Todavia, sempre que for necessário, também pode frequentar o núcleo pedagógico para realizar as avaliações, interagir não só com o tutor mas também com outros colegas do curso e participar dos encontros assim como das oficinas pedagógicas. Assim, o cursista é atendido no núcleo de terça a sexta-feira e sábado é o dia reservado para a realização dos encontros pedagógicos (MINED/IAP, 2004).

No final do estudo de cada módulo, o cursista tem direito a realizar avaliações e, em caso de reprovação em alguma avaliação referente a qualquer um dos módulos, o cursista deve repeti-lo até esgotar as três tentativas a que tem direito em todas as disciplinas (MINED/IAP, 2004).

1.2 Declaração do problema

Os cursos oferecidos na modalidade de EaD caracterizam-se por os estudantes realizarem o seu estudo no lugar e no tempo que lhes é conveniente e segundo o seu ritmo de aprendizagem. Os estudantes, de acordo com os requisitos do curso, estabelecem o seu próprio horário de estudo e utilizam o material de ensino que lhes é disponibilizado para o efeito.

Por se encontrarem separados dos professores, os estudantes desta modalidade de ensino beneficiam de apoio pedagógico e administrativo de especialistas em matérias de estudo, para esclarecimento de dúvidas e atendimento de qualquer outra preocupação, sempre que necessário, em sessões específicas no lugar preparado para o efeito. Neste caso concreto, o Núcleo Pedagógico é o lugar de tutoria e orientação dos cursistas.

De acordo com o Manual do Tutor, os núcleos pedagógicos estão sob a responsabilidade das escolas onde os mesmos funcionam (MINED/IAP, 2004). Por outro lado, o Regulamento do curso refere que os Núcleos Pedagógicos se subordinam aos Núcleos de Formação Permanente de Professores em Exercício (NUFORPEs) e à Supervisão Provincial de Educação. Ou seja, estas duas entidades são responsáveis pela manutenção e/ou atendimento das necessidades dos núcleos. No mesmo documento, afirma-se ainda que é da competência dos órgãos de gestão da educação dos distritos “garantir espaço físico adequado e mobiliário escolar e de escritório necessários ao funcionamento em coordenação com os NUFORPEs e as DPECs”, “assegurar a manutenção das instalações e equipamentos dos núcleos pedagógicos” (MINED/IEDA, 2011: 9).

Entretanto, declarações colhidas na coordenação do curso a funcionar no Instituto de Formação de Professores da cidade de Maputo (IFP) revelam que esta responsabilidade pertence ao IEDA, provedor do curso. Por sua vez, o técnico contactado no IEDA afirma que as escolas onde os núcleos funcionam são responsáveis por garantir espaço para o desenvolvimento das actividades do curso, por providenciar material para o funcionamento do NP, controlar a assiduidade do tutor e avaliar o seu desempenho.

iiiiiiiiii

Declarações dos tutores dos NPs visitados revelam que a responsabilidade pelo funcionamento dos mesmos é das escolas. Estas, por sua vez, afirmam não ter nenhum tipo de responsabilidade pelos NPs e que esta pertence ao IFP. Diante destes factos, fica evidente, por um lado, que não está claro a quem pertence a responsabilidade sobre a gestão administrativa dos núcleos pedagógicos deste curso. Por outro lado, há certa dificuldade em assumir o curso implementado na modalidade à distância por parte dos dirigentes das escolas onde os NPs funcionam.

Consultados os planos de actividades das instituições acima referidas, constatou-se que a componente de ensino à distância não está contemplada no processo de planificação e na respectiva orçamentação, no contexto das outras actividades das instituições acima referidas, nos seus diferentes níveis. Esta situação é evidente até em documentos destas instituições, como relatórios de balanço, relatórios de conselhos directivos e plano de actividades apreciados no terreno, pois, pouco ou quase nada é referido sobre o curso.

Perante este cenário, considerou-se importante fazer-se uma pesquisa com vista a compreender os factores que levam a que o curso de formação de professores primários oferecido na modalidade de educação à distância não tenha o devido atendimento e acompanhamento tanto em termos de necessidades como de gestão.

Em síntese, o problema desta pesquisa é o distanciamento/alheamento dos gestores escolares e de outros níveis de educação em relação ao curso de formação de professores primários à distância. Aparentemente, nem os gestores das escolas onde o curso funciona nem os gestores das instituições de tutela de cursos desta natureza (IEDA) se responsabilizam pelo funcionamento e gestão administrativa do curso.

A seguir apresentam-se os objectivos que norteiam o presente estudo.

1.3 Objectivos do estudo

Os objectivos deste estudo são a dois níveis – geral e específico:

1.3.1 Objectivo Geral

- Compreender os factores que contribuem para o distanciamento dos gestores escolares bem como de outros níveis de educação, do curso de formação de professores primários à distância nos núcleos pedagógicos da Escola Primária Avenida das Forças Populares de Libertação de Moçambique e da Escola Secundária Avenida Eduardo Mondlane.

1.3.2 Objectivos Específicos

- Descrever as características sócio-profissionais dos cursistas do curso de formação de professores primários à distância nos núcleos pedagógicos da Escola Primária Avenida das FPLM e da Escola Secundária Av. Eduardo Mondlane;
- Descrever o funcionamento do curso;
- Reflectir sobre os desafios que se colocam ao funcionamento dos núcleos pedagógicos no curso à distância de formação de professores primários.

1.4 Perguntas de pesquisa

Para alcançar os objectivos do presente estudo, foram delineadas algumas questões fundamentais, que se seguem, às quais a pesquisa pretende dar respostas:

- Quais são as características sócio-profissionais dos cursistas do curso de formação de professores primários à distância nos núcleos pedagógicos da Escola Primária Avenida das FPLM e da Escola Secundária Avenida Eduardo Mondlane?

- Como funciona o curso de formação de professores primários em exercício à distância?
- Quais são os desafios que se colocam ao funcionamento dos núcleos pedagógicos no curso de formação de professores primários à distância?

1.5 Relevância do estudo

A EaD em Moçambique é uma área relativamente nova, portanto, pouco conhecida ainda e, por isso, a precisar de ser estudada. É neste contexto que surge a necessidade de contribuir para uma visão crítica da prática desta modalidade de educação. Daí a condução do presente estudo com o fim de compreender como funcionam os núcleos pedagógicos seleccionados bem como as razões que contribuem para o distanciamento dos gestores escolares e outros intervenientes do curso de formação de professores em exercício implementado na modalidade à distância para oferecer oportunidade aos professores primários em exercício de modo a beneficiarem de uma formação contínua com vista a actualizarem os conhecimentos, melhorarem o seu desempenho e garantirem um ensino de qualidade e, deste modo, participarem na materialização do objectivo central do Governo, a redução da pobreza, através do acesso universal às oportunidades de uma educação de qualidade e aceitável.

O facto de a pesquisadora trabalhar na área da EaD e frequentar o curso de Educação de Adultos contribuiu sobremaneira para a escolha do tema, visto que, em geral, os programas de EaD com maior sucesso são os implementados em regime pós-escolar, isto é, com os adultos. Os professores são um exemplo de um grupo para o qual a EaD é amplamente utilizada para permitir que actualizem os seus conhecimentos sem precisar de abandonar a sala de aulas (Moore & Tait 2002; Murphy *et al* 2002 citados em Freeman, 2003).

Outra razão que impulsionou o interesse pelo tema em estudo prende-se com as visitas de estudo efectuadas a instituições como a Profamília e a Escola Primária Completa da Casa da Educação da Munhuana, com o objectivo de identificar as necessidades de aprendizagem e aferir a importância da formação contínua e o desenvolvimento dos

profissionais, no âmbito dos módulos Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação de Adultos e Cultura Empreendedora do Mestrado em Educação de Adultos.

O tema justifica-se também pela pertinência que o mesmo representa para a pesquisadora como agente de acção educativa, sobretudo no contexto de EaD na medida em que nos dias que correm são cada vez mais visíveis, em muitas instituições de ensino, acções que valorizam a modalidade de EaD, o que tem vindo a contribuir para proporcionar oportunidade de formação para muitos profissionais.

A escolha dos Núcleos Pedagógicos onde decorreu o estudo deveu-se, por um lado, ao facto de a pesquisa ser de curta duração e os mesmos estarem localizados em bairros de fácil acesso para a pesquisadora. Por outro lado, o estudo exploratório previamente efectuado permitiu constatar aspectos similares no funcionamento e na gestão dos núcleos e também o facto de ambos apresentarem praticamente as mesmas dificuldades. Contudo, não se trata de um estudo comparativo, mas sim dum estudo cuja necessidade é compreender a opinião dos diferentes intervenientes/actores em relação à gestão administrativa do curso.

1.6 Caracterização da área de estudo

No presente subcapítulo faz-se a apresentação dos NPs locais onde funciona o curso de formação de professores primários oferecido na modalidade à distância.

Os NPs abaixo caracterizados foram criados no âmbito do lançamento do curso de formação de professores primários à distância de 7^a+3 anos e, particularmente o da Escola Secundária Eduardo Mondlane foi o núcleo piloto do curso. De 2004 até o presente momento, passaram a acolher o curso de 10^a+2 anos. É nestes espaços onde as actividades pedagógicas são realizadas com orientação do tutor.

Para além de frequentar o núcleo de modo a levantar os módulos e realizar as avaliações, os cursistas podem fazê-lo para o esclarecimento de dúvidas sempre que necessário, estudar em grupo e participar das actividades práticas.

1.6.1 Núcleo Pedagógico da Escola Primária Avenida das FPLM

O NP da Escola Primária Avenida das FPLM funciona na escola do mesmo nome, a qual se encontra localizada no Distrito Municipal Kamaxaquene, na avenida das FPLM, defronte do Instituto de Investigação Agrária de Moçambique e lecciona da 1ª à 7ª classe.

O núcleo funciona numa das salas desta escola por indicação da Direcção de Educação da Cidade de Maputo. Tem aproximadamente 05 metros de largura, 06 de comprimento e uma altura de 3,20 metros. Apresenta sinais de degradação, com problemas graves de infiltração, pintura desgastada, o chão esburacado, as paredes com fendas e sem nenhuma iluminação.

Em dias de chuva, a sala fica inundada, pois o material que cobre o tecto está velho e permite a entrada de água. Em dias de muita ventania a sala fica empoeirada. No inverno, a sala é muito fria devido à entrada de muita corrente pelas janelas. O mobiliário está velho e também em estado de degradação.

O núcleo iniciou o ano de 2011 com um efectivo de 32 cursistas, dos quais 22 homens e 10 mulheres. Deste número, 16 cursistas terminaram o curso, sendo 8 homens e igual número de mulheres tendo continuado no curso 16 cursistas, dos quais 14 homens e 02 mulheres.

1.6.2 Núcleo Pedagógico da Escola Secundária Avenida Eduardo Mondlane

Este núcleo encontra-se situado na Escola Secundária Avenida Eduardo Mondlane no Município de Maputo, Distrito Municipal Kampfumo, no bairro do Alto-Maé, na avenida do mesmo nome e lecciona da 8ª à 10ª classe, o 1º ciclo do Ensino Secundário Geral.

A sala tem cerca de 04 metros de largura e 06 de comprimento. Comparativamente ao núcleo descrito na subsecção anterior, este encontra-se em melhor estado de conservação e segurança, ainda que careça de uma renovação da pintura e de uma limpeza regular.

O núcleo iniciou o ano de 2011 com 32 cursistas, sendo 13 homens e 19 mulheres. Deste efectivo, 4 cursistas já concluíram o curso e 4 desistiram por se encontrarem em vias de reforma e por considerarem que a continuidade no curso não lhes trará nenhum benefício adicional tanto na carreira como profissionalmente.

Terminada a contextualização da pesquisa, a definição dos objectivos, a apresentação da relevância assim como a caracterização do local do estudo, segue-se a revisão de literatura e o enquadramento teórico.

Capítulo 2 - Revisão da Literatura e Enquadramento Teórico

2.1. Introdução

O presente capítulo apresenta a revisão da literatura e o quadro conceptual adoptado no estudo. Está dividido em duas secções: a primeira contém sete subsecções que apresentam a discussão dos conceitos ‘Educação à Distância’, ‘Materiais de Ensino’, ‘Apoio ao estudante/Tutoria’, ‘Formação Contínua’, ‘Desenvolvimento Profissional’, e ‘Educação de Adultos’. A discussão destes conceitos, pela relação que têm com o objecto de estudo, permite compreender e analisar a dinâmica do curso de formação de professores primários em exercício oferecido na modalidade à distância bem como as motivações que levam a que os gestores se distanciem do mesmo. Ainda nesta parte é feita a apresentação da origem da educação à distância no mundo e em Moçambique. A segunda secção faz a abordagem das teorias de EaD com vista a uma melhor compreensão da influência que as teorias exercem no campo da educação.

2.2. Revisão da literatura

Ao fazer-se a revisão da literatura, pretende-se revestir a pesquisa de um conjunto de conceitos interligados e fundamentos teóricos que permitem compreender e discutir os resultados obtidos a partir dos dados recolhidos através das entrevistas e análise documental. Inicia-se a revisão da literatura com a discussão de ‘Educação à Distância’.

2.2.1. Educação à Distância

Moore e Kearsley (2007) consideram que a EaD está ligada à questão do acesso à educação e ao conhecimento, na medida em que permite que mais pessoas obtenham facilmente mais e melhores recursos de aprendizagem diferentemente do que acontecia no passado.

O acesso à educação e ao conhecimento por mais pessoas está ligado à teoria da industrialização (modelo fordista). Peters (1993) citado em Preti (2011) equipara a EaD à industrialização. Esta caracteriza-se pela produção de massas para o mercado de massas, afigurando-se uma estratégia passível de ser aplicada no campo da educação.

Segundo este autor, os procedimentos industriais são considerados tendo em linha de conta que a EaD é concebida como um sistema de natureza quase industrial devido à produção e distribuição de material de aprendizagem para largas massas de estudantes; administração e coordenação das actividades de elevado número de estudantes dispersos geograficamente, incluindo os respectivos tutores. A convicção é que com a organização industrial do ensino à distância todos teriam acesso à educação de forma igualitária (estandardizada como no fordismo) sendo possível superar a própria distância.

Autores como Evans e Nation (1992) citados por Belloni (2009) referem que a lógica de massas evidencia a expansão da oferta de educação através da universalização do ensino fundamental e do ensino secundário, bem como as estratégias implementadas nomeadamente as grandes unidades, o planeamento centralizado, a optimização de recursos e uso das tecnologias. Segundo os mesmos autores, a tecnologia educacional é uma nova disciplina que irá transpor os processos educacionais dos modelos industriais.

De acordo com Cropley e Kahl (1983) citados em Belloni (2009), a EaD é uma espécie de educação baseada em procedimentos que permitem o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem mesmo onde não existe contacto face a face entre professores e aprendentes.

Por sua vez Flink (1978) citado em Aretio (2002) considera a educação à distância um sistema de aprendizagem no qual as acções do professor estão separadas das do aluno. Segundo este autor, na EaD, o estudante trabalha guiado por materiais de estudo preparados pelo professor e encontra ajuda no tutor através de meios como telefone, televisão, rádio entre outros.

Moore e Kearsley (2007) definem a EaD como uma aprendizagem planificada que ocorre normalmente num lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

O conceito EaD engloba outros termos e expressões, nomeadamente: Ensino à distância, Educação Aberta e à Distância (EAD). Todavia, todas estas expressões têm um

parâmetro comum, que é a distância entendida em termos de espaço. Isto é, a separação entre professores e alunos (Moore & Kearsley, 2007). Com vista a permitir um melhor entendimento destes termos relacionados com a expressão EaD na presente pesquisa, importa trazê-los à discussão, ainda que de forma resumida.

De acordo com Mugnol (2009) encontrar um consenso sobre a definição de EaD tem sido uma dificuldade para os estudiosos nesta matéria devido à carência na definição de fundamentos da modalidade. Holmberg (1985) citado em Mugnol (2009) define EaD como um termo que cobre as diferentes formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sobre a contínua e mediada supervisão dos tutores presentes com os seus alunos na sala de aula, mas não obstante, se beneficiam do planeamento, orientação e acompanhamento.

Moran (2002) refere que a expressão ensino à distância procura enfatizar o papel do professor como alguém que ensina à distância. Para este autor tanto a expressão EaD como ensino à distância não são perfeitamente adequadas. Todavia, tem preferência pela expressão ‘educação’ por considerá-la mais abrangente.

Por sua vez, Demo (1994) citado em Hack (2011) faz a distinção dos termos ensino e educação na modalidade à distância apresentando a expressão ensino à distância como uma proposta para a socialização, informação transmitindo-a da maneira mais hábil possível. Quanto à EaD, exige que o indivíduo aprenda a aprender, exige também a elaboração e a consequente avaliação de conhecimentos. Segundo este autor, a educação pode conferir diploma ou certificado prevendo momentos presenciais de avaliação. Assim, para este autor o termo Educação a Distância é mais abrangente por implicar transmissão de informação e por se tratar de um processo permanente de construção e avaliação do conhecimento adquirido.

A discussão à volta destas duas expressões mostra que as mesmas encerram um aspecto comum, o facto de a aprendizagem ocorrer numa situação em que o estudante está separado do professor. Porém, o termo educação é apresentado como o mais complexo relativamente ao outro, na medida em que inclui o termo ensino, isto é, é mais abrangente por envolver acções sociais e políticas. Portanto, o termo educação abarca

todos os aspectos da vida que ela encerra nas relações pessoais, sociais, políticas (Preti, 1998, citado em Preti, 2011).

De facto o termo educação a distância encerra todas as formas e níveis de aprendizagem/educação enquanto o termo ensino apresenta-se como sendo mais restrito ao processo de ensinar e aprender. Daí o presente estudo privilegiar o termo educação a distância por ser mais abrangente e englobar todas as formas e níveis do processo e aprendizagem como é o caso do curso em estudo nesta pesquisa.

Quanto à EAD, de acordo com Preti (2011), a expressão aberta foi usada inicialmente pela Universidade Aberta da Inglaterra para indicar a ausência de requisitos na inscrição dos estudantes, falta de instruções, sendo que a inscrição era livre e aberta a quem quisesse matricular-se em qualquer curso. Segundo este autor, esta expressão significa ainda a ausência de um campus universitário, a utilização de todos os meios de comunicação para educar, métodos livres e diversos modos de aprender. Para Belloni (1999) citado por Preti (2011), o termo aberta expressa a ideia de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento. Por outro lado, o processo de aprendizagem deve ser do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no seu ritmo de aprendizagem.

Aretio (1994) citado em Preti (2011) considera que aquilo que mais se evidencia no termo aberta é a ausência de requisitos para o ingresso dos estudantes. Segundo este autor, são poucas as instituições de EaD que se caracterizam como abertas. Já Niskier (1999) citado por Preti (2011) refere que o termo aberta na EaD não deve significar apenas o acesso ao conhecimento por parte do cidadão adulto mas também o facto de a comunidade poder avaliar essa educação.

A possibilidade que o curso em estudo nesta pesquisa dá ao professor em exercício de aceder ao curso sem nenhum tipo de barreira respeitando o ritmo do estudante, mostra o nível de abertura que o mesmo oferece aos estudantes. Porém, neste caso concreto, o curso prevê a existência de requisitos a serem observados pelos estudantes.

Da discussão acima, pode-se concluir, por um lado, que, de um modo geral, as definições de EaD, ensino à distância e educação aberta e à distância apresentam um aspecto comum que é a distância traduzida na separação entre o professor e o aluno em termos de espaço. Por outro lado, de forma não muito explícita, as definições mostram a necessidade da criação de condições que possibilitem a aprendizagem, um aspecto importante nesta modalidade de educação, pois a existência de materiais de qualidade é fundamental para a EaD (Mugnolo, 2009).

De facto, a EaD é uma modalidade de educação que permite que a aprendizagem aconteça mesmo quando o professor e o aluno estão distantes um do outro, pois eles dependem de algum tipo de recurso e ou tecnologias para transmitir informações e proporcionar um meio para interagir. Na verdade, a EaD pressupõe a realização da auto-aprendizagem, o que significa que o estudante, independentemente do local e do tempo em que se encontra, pode realizar a sua aprendizagem desde que as condições que possibilitem tal aprendizagem estejam criadas.

Neste contexto, a ausência do professor como elemento de mediação no processo de ensino-aprendizagem, na modalidade de EaD, pode ser substituída por materiais de ensino e outros serviços de apoio ao estudante que possibilitam a realização da auto-aprendizagem através de meios tecnológicos necessários para o efeito. Entretanto, tais materiais devem ser previamente seleccionados e elaborados de modo a construir mensagens ou documentos auto-suficientes para permitir que o estudante realize a sua aprendizagem de forma autónoma e independente (Correia, 2013). Aqui há um eco do que a teoria da autonomia e da independência intelectual defende.

Wedemeyer (1971 e 1981) citado em Aretio (2002) destacou uma forma de aprender centrada no planeamento e na independência do estudo por correspondência não apenas em relação ao espaço e tempo mas também na sua potencialidade de independência no controle e na direcção da aprendizagem. Este autor sugere um sistema de estudo independente cujas características são a separação entre o professor e o estudante, o processo de ensino-aprendizagem baseado em materiais escritos ou nos média, onde o ensino é individualizado, a aprendizagem acontece através dos estudantes, isto é, o estudante é o centro da aprendizagem na medida em que ele é responsável pelo seu

próprio ritmo de aprendizagem. Preti (2011) considera que se trata de uma teoria cujo processo de ensino e aprendizagem está centrado no estudante e a educação é entendida como processo de carácter fundamentalmente individualizado em que os adultos têm capacidade para decidir sobre a sua própria aprendizagem e a forma de conduzi-la.

2.2.2. Origem da Educação à Distância

De acordo com Moore e Kearsley (2007), a história da EaD começou na década 80 do século XIX, em Nova York, com cursos de instrução cujos materiais eram entregues aos estudantes através dos correios. Os cursos eram denominados *estudo por correspondência*, também chamados de *estudo em casa*.

Com efeito, estes cursos permitiram pela primeira vez que as pessoas que desejavam estudar em casa ou no local de trabalho pudessem obter instrução através de um professor à distância. Este facto deveu-se à invenção de uma nova tecnologia que consistia em prestar serviços postais baratos e confiáveis em resultado da expansão das redes ferroviárias.

Para os primeiros educadores por correspondência, o motivo principal da EaD era atingir a todos aqueles indivíduos que de outra maneira não poderiam beneficiar-se da educação. Nessa altura, as mulheres faziam parte do grupo que menos oportunidade tinha de aceder aos estudos. Por esse motivo, as mulheres desempenham um importante papel na história da EaD (Nasseh, 1997, citada por Moore & Kearsley, 2007).

Ainda de acordo com Moore e Kearsley (2007), a EaD evoluiu ao longo de cinco gerações que se caracterizaram pelas principais tecnologias de comunicação empregues:

- A primeira geração proporcionou o fundamento para a educação individualizada à distância, cujo modelo se caracterizou pelo uso de material impresso rudimentar e pouco adequado para a aprendizagem independente. Em termos metodológicos, neste período não havia nenhuma especificidade didáctica nos materiais de aprendizagem, pois os materiais escritos eram produzidos a partir de materiais do ensino presencial tradicional (Suave, 1992, citado em Aretio, 2002). Com o decorrer do tempo, foi introduzida também a figura de tutor para orientar

o aluno na sua aprendizagem, esclarecer as dúvidas pelo correio, corrigir e devolver os trabalhos, motivar os estudantes a não abandonar os estudos através da interação presencial (Aretio, 2002);

- A segunda geração, que consistiu na transmissão por via da rádio e da televisão, teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, excepto quando relacionada com um curso por correspondência. Surgiu na década de 1964 e teve a designação de geração de ensino multimédia à distância. Caracterizou-se pela utilização de rádio e da televisão como recursos para a aprendizagem. Neste período, o texto escrito passou a ser apoiado por outros recursos audiovisuais, nomeadamente audiocassetes, vídeo cassetes, diapositivos e o telefone usado como recurso para conectar o tutor com os alunos. Foi uma geração igualmente caracterizada pela criação e produção de materiais didácticos que privilegiaram a interação com os alunos e estes entre si (Aretio, 2002);
- A terceira geração, caracterizada pelo aparecimento de universidades abertas que surgiram de experiências norte-americanas, integrava materiais áudio/vídeo e a correspondência com orientação face a face. Teve o seu início nos meados da década de 1980 e caracterizou-se pela educação telemática. Neste período, foram introduzidas as telecomunicações e outros meios educativos por via informática. Além da rádio e televisão, foram potenciadas as audioteleconferências assim como as videoconferências. Este modelo de EaD trouxe a possibilidade de interação entre os alunos e o professor e os alunos entre si, em tempo real ou em diferido, usando diversos meios de comunicação (Aretio, 2002);
- A quarta geração é a que utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interacção em tempo real de alunos com alunos e com instrutores à distância. Segundo Taylor (1995) citado por Aretio (2002), esta geração foi denominada modelo de aprendizagem flexível e uso de multimédia interactiva através de Internet, isto é, uma comunicação educativa através da Internet. Esta fase também foi definida como ensino virtual que trata a educação nas redes de conferência e trabalho multimédia;

- A quinta geração é a da classe virtual *on-line* com base na *Internet*, uma experiência que tem resultados de grande interesse e com actividades a nível mundial em EaD. Usa métodos construtivistas de aprendizagem em colaboração e faz convergir as componentes texto, áudio e vídeo numa única plataforma. Taylor (1995) citado por Aretio (2002) refere que esta geração foi caracterizada por um modelo de aprendizagem flexível com uso da multimédia interactiva, cuja comunicação é mediada por computador através da Internet. Foi uma fase também considerada de ensino virtual por prover a educação em rede de conferência, trabalhos multimédia, conjunto de sistemas de suporte de funcionamento electrónico e sistemas de entrega apoiados na Internet de forma bem síncrona ou assíncrona através de comunicações por áudio, vídeo, texto gráfico (Hirrumi, 1997, citado por Aretio, 2002) Trata-se de um modelo baseado num sistema de respostas automatizadas e bases de dados inteligentes em que tudo é suportado por Internet (Ogata & Yano, 1997, citados em Aretio, op. cit.).

A trajectória da EaD desde as primeiras iniciativas conheceu momentos diferentes ao longo da sua história, caracterizados por mudanças significativas que conduziram a EaD para uma situação de desenvolvimento/evolução nos últimos tempos. No entanto, pode-se dizer que o objecto de estudo da presente pesquisa se enquadra em parte no modelo de EaD da primeira geração, considerando o tipo de material usado no processo de aprendizagem nas duas situações e na questão da figura de tutor como elemento que orienta o estudante na sua aprendizagem. Em termos metodológicos, pode-se afirmar que a elaboração dos materiais do curso em estudo na presente pesquisa observou a especificidade didáctica desta modalidade (MINED/IEDA, 2011), pois trata-se de materiais que permitem ao estudante realizar a sua aprendizagem de forma independente e autónoma na medida em que possibilitam uma interacção do estudante com os mesmos (Prete, 2011).

A EaD tem vindo a tornar-se cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender as demandas de grupos específicos, mas também para assumir funções de grande importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, para oferecer oportunidades educativas à população adulta,

incluindo o ensino superior assim como resposta às necessidades de formação contínua decorrente da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (Belloni, 2009).

Em Moçambique a EaD teve o seu início em 1980 em cumprimento das orientações saídas do terceiro Congresso da FRELIMO realizado em 1977, materializadas no Sistema Nacional de Educação (SNE), introduzido em 1983, como resultado da análise sobre o acesso à educação no país, a qual consistia em realizar um estudo de viabilidade para o estabelecimento de um centro nacional de ensino por correspondência que utilizasse também a radiodifusão até 1979 (Neeleman & Nhavoto, 2003).

Ainda no mesmo âmbito, os mesmos autores afirmam que foi criado, dentro do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), um Departamento de Ensino à Distância (DED), o qual produziu um documento (Ministério de Educação e Cultura, 1980), uma espécie de estudo de viabilidade a fim de ampliar o conceito de ensino por correspondência que introduziu no país a expressão "ensino à distância". O mesmo estudo recomendava que os professores primários fossem considerados o primeiro grupo alvo do ensino à distância.

Para concretizar a ideia da EaD no país, em 1983, o primeiro núcleo de especialistas constituído por 20 pessoas selecionadas pelo DED recebeu um curso de treinamento em matéria de elaboração de material radiofónico, material escrito, planificação e avaliação com a duração de seis meses, orientada pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) e financiada pelo Governo do Brasil e pela UNESCO (Neeleman & Nhavoto, 2003).

Na sequência da formação dos especialistas foi elaborado um curso para formar professores primários sem nenhuma formação, a fim de elevar o seu nível e garantir-lhes a formação psico-didáctica pedagógica (Ministério de Educação e Cultura 1980). O curso foi testado nalgumas províncias do país, com cerca de 1300 professores em exercício. Os programas radiofónicos que eram transmitidos pela Rádio Moçambique em pouco tempo ganharam uma grande popularidade entre os professores como também entre muitas pessoas que na altura não podiam frequentar as escolas presenciais mas estavam interessadas em aumentar os seus conhecimentos (Neeleman & Nhavoto, 2003).

Com a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983, foram criados os subsistemas de educação, o que resultou na alteração dos programas de ensino. Esta situação implicou que os materiais acabados de ser elaborados fossem reescritos. Porém, a guerra civil contribuiu para a interrupção do curso de formação de professores à distância, pois as comunicações foram cortadas, as escolas funcionavam com muitas dificuldades e muitos professores das zonas rurais enfrentavam perigo de vida (Neeleman & Nhavoto, 2003).

Em 1987, o DED deixou de existir como departamento e passou a integrar o Departamento de Formação de Professores em Exercício do Ministério da Educação. Com este acto, perdeu-se a perspectiva de EaD para todos, segundo a filosofia inicial do DED, passando deste modo a ser uma modalidade virada apenas para a formação de professores, pois entendia-se que este grupo poderia facilmente providenciar um *feedback* significativo (Neeleman & Nhavoto, 2003).

Segundo ainda Neeleman e Nhavoto (2003), com a criação do Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) nos anos noventa, novas experiências de formação de professores foram realizadas através de programas de EaD, mais uma vez com prioridade para os professores primários com uma formação académica equivalente ao ensino primário de 7^a classe ou menos e sem nenhum tipo de formação profissional.

Os mesmos autores afirmam que a concretização da nova experiência contou com os serviços do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), financiados pelo Banco Mundial. No período entre 1994 e 1996 foi criada uma equipe de técnicos de EaD, definido o currículo para o curso de 7^a+3 anos, bem como elaborado o respectivo material, entretanto, o mesmo não incluía a componente radiofónica por razões técnicas.

Com o crescimento do IAP, em 1996, foi lançado o primeiro curso, o qual formou cerca de 7000 professores. A nível de todo o país foram criados os núcleos pedagógicos, para acolherem os cursos, que funcionavam nas escolas primárias, lugar onde o tutor prestava apoio administrativo e pedagógico aos cursistas.

Segundo a mesma fonte, ao longo dos anos 90, surgiram outras experiências da EaD em que o Ministério de Educação e a Universidade Pedagógica, em colaboração com instituições britânicas e francesas, iniciaram experiências de formação de professores de inglês e de francês tendo em conta que a visão da EaD estava aberta a todo o tipo de necessidades, em resposta à orientação do terceiro congresso realizado em 1977 e à introdução do SNE em 1983.

Actualmente, a EaD em Moçambique não se limita apenas à formação de professores, aposta também na formação de pessoal não docente como, por exemplo, trabalhadores do sector da banca. Existem várias experiências de EaD no país, nomeadamente na formação de professores, no ensino secundário bem como no ensino superior embora na sua maioria sejam pouco conhecidas (Neeleman & Nhavoto, 2003). Neste contexto, a presente pesquisa propõe-se direccionar o seu foco de estudo para a área de formação de professores primários.

Experiências de outros países como o Brasil mostram exemplos de programas de formação de professores em exercício à distância desenvolvidos com a finalidade de minimizar o problema da falta de habilitações de nível superior de um significativo número de professores primários que leccionam as classes iniciais do ensino fundamental (Fidalgo, 2012). De acordo com Gatti e Barreto (2009) citados em Fidalgo (2012), a primeira experiência de formação de professores do ensino fundamental oferecido na modalidade à distância no Brasil foi em 1995 pela Universidade Federal do Mato Grosso. A partir daí, foi expandida para outras instituições de ensino com autorização do Ministério de Educação.

As experiências de formação à distância desenvolvidas tanto a nível do país bem como em outras partes do mundo na área de formação de professores primários mostram que podem contribuir para minimizar o problema da falta de capacitação e de formação dos professores em exercício para a actualização dos conhecimentos assim como para a ascensão a outros níveis académicos. Todavia, autores como Fidalgo (2012) consideram ser necessário e importante procurar minimizar alguns problemas que a modalidade de EaD vem apresentando.

O papel da EaD no processo de desenvolvimento das nações tem sido uma das variáveis fundamentais presente tanto na literatura contemporânea como em debates levados a cabo em fóruns a nível nacional e internacional como, por exemplo, a Conferência Nacional de Educação à Distância, realizada em Novembro de 2010, em Maputo, organizada pelo INED; a Conferência sobre o Plano Estratégico Regional para a Educação Aberta e à Distância, realizada em Março de 2011 em Joahannesburg, na África do Sul; o Workshop para o Desenvolvimento do Plano Estratégico de Educação à Distância de SADC, realizado em Outubro de 2011, também em Joahannesburg, na África do Sul; o Congresso Internacional ABED de Educação à Distância sobre o tema “A Grande Conversação: Diferentes Formas de Aprender, Conteúdos Variados e Tecnologias Diferenciadas-Interação com Diversidades”, realizado em Agosto de 2012, na cidade de Manaus-Amazónias no Brasil. Daí que autores como Belloni (2009: 6) afirmam que:

Sem dúvida a Educação à Distância, por sua experiência de ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação.

De acordo com República de Moçambique (2009), no Regulamento do Ensino à distância, os cursos oferecidos nesta modalidade são constituídos por várias componentes relevantes, nomeadamente: a planificação, a gestão e administração do curso incluindo o registo de estudantes, a produção e distribuição de materiais de estudo, o atendimento e apoio ao estudante e a supervisão e avaliação.

Ainda que a EaD tenha diversas componentes, o presente estudo propõe-se analisar apenas as componentes materiais de estudo e atendimento e apoio ao estudante. Assim, terminada a reflexão em torno da origem de EaD no mundo e em Moçambique, segue-se a discussão sobre os materiais de ensino na EaD, uma das componentes principais desta modalidade de educação.

2.2.3 Materiais de Ensino na Educação à Distância

Para Belloni (2009), a produção de materiais na modalidade de EaD deve ter em conta a definição de formas de apresentação dos conteúdos didáticos que devem ser previamente seleccionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potenciem o máximo possível as virtudes de comunicação do estudante para permitir que este realize a sua aprendizagem de forma autónoma e independente.

A mesma autora refere ainda que a concepção de unidades de cursos de aprendizagem à distância deve ter em conta as metodologias de ensino-aprendizagem que potenciem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autónoma, começando com a selecção e a elaboração dos conteúdos, a criação de metodologias de ensino e de estudo à distância, a selecção dos meios mais adequados e a produção dos materiais incluindo a criação de estratégias de utilização desses materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interacção do estudante com o sistema de ensino e o retorno de informações sobre o curso.

Segundo Satori e Roesler (2005) citados em Correia (2013), os materiais didáticos na EaD são auto-suficientes quando apresentam, além dos conteúdos e avaliações, todas as orientações para que os estudantes possam desenvolver as suas actividades de estudo, pesquisa, interacções com colegas e professores. Correia (2013) considera que os materiais impressos permitem a flexibilidade e a autonomia no horário do estudo, onde é respeitado o ritmo de aprendizagem individual, apresentando a possibilidade de consulta, estudo e revisão.

Por seu turno, Freeman (2003) afirma que os materiais de aprendizagem são um elemento central no sistema de EaD, pois podem substituir o professor. Daí que os mesmos devem fazer muito mais do que os livros e os textos ou brochuras normais.

Para este autor, os materiais na EaD devem ter as seguintes características:

- Fornecer o conteúdo a aprender;
- Estruturar o conteúdo em sessões de aprendizagem;
- Ajudar os estudantes a decidir que partes precisam de usar e quando;

- Fornecer *feedback* aos alunos para os ajudar a corrigir os seus erros;
- Fornecer aos alunos as formas de avaliar a sua progressão no estudo;
- Motivar os estudantes.

De acordo com os autores citados nesta subsecção, o facto de os estudantes realizarem a sua auto-aprendizagem requer a criação de condições que permitam que os mesmos não sintam a ausência do elemento mediador da aprendizagem, o professor. Por esse motivo, nos sistemas de EaD, os materiais de aprendizagem devem ser especialmente preparados para permitirem que os estudantes desta modalidade de ensino, onde quer que estejam, realizem o seu estudo de forma eficaz, diferentemente do que acontece no processo de ensino convencional, pois os materiais de ensino na EaD apresentam-se como um fio condutor no processo de ensino aprendizagem (Correia, 2013). Por esse facto, os mesmos não podem apresentar deficiência de concepção, na medida em que podem resultar em taxas de desistências elevadas de estudantes bem como na má reputação da instituição provedora do curso. Daí a concordar com o autor em referência na ideia de que o material didáctico deve apresentar uma linguagem adequada ao público-alvo, de modo a ser de fácil interpretação. Refere ainda que devem fornecer explicações claras sobre os objectivos de cada unidade ou módulos do curso para que os estudantes possam desenvolver, organizar as suas acções a fim de atingir os seus objectivos (Correia, 2013).

Da discussão sobre os materiais de ensino em EaD, fica claro que os materiais didácticos de EaD são um recurso que precisam de uma atenção especial pois os estudantes desta modalidade de educação encontram-se fisicamente separados dos professores, de outros estudantes e até mesmo das instituições que provêm o curso ou formação que frequentam, realizam a aprendizagem de forma individualizada. Por isso, os materiais didácticos devem ser elaborados de modo a contemplar e a estimular a autonomia, dos estudantes assim como uma interacção eficaz daqueles com esses materiais (Preti, 2011).

2.2.4 Apoio ao estudante

Tendo em conta que a participação nos cursos oferecidos à distância não se resume apenas no estudo dos módulos, o processo de aprendizagem envolve também a interacção aluno-tutor, aluno-aluno assim como com outros intervenientes do programa/curso. Daí que é importante considerar o apoio ao estudante, como a componente que permite a interacção com os demais estudantes e com os tutores, sem nenhum tipo de barreira, para uma participação em pleno na formação ou no curso.

Contrariamente ao ensino presencial, na EaD, o estudante é responsável pela sua aprendizagem, isto é, realiza a sua auto-aprendizagem sem contar com a presença do professor. Nesta modalidade, os estudantes formam os seus próprios grupos de trabalho e de estudo (Freeman 2003). Contudo, o apoio ao estudante ou tutoria é um aspecto importante a considerar pelas razões a seguir descritas.

De acordo com Rumble (1997) citado por (Freeman 2003), tutoria é uma forma de apoio aos estudantes considerada a componente mais importante de um sistema de apoio em EaD, pois, por melhores que sejam os materiais de aprendizagem, os mesmos podem revelar-se ineficazes se ao estudante faltar a tutoria.

O papel da tutoria, segundo Rowntree (1997) citado por (Freeman 2003), não é reensinar o conteúdo dos materiais de aprendizagem, mas sim ajudar o estudante a formar um sentido próprio daquilo que aprende com os materiais. O sistema de tutoria visa ajudar o estudante a enfrentar os problemas ao longo da aprendizagem através do seguinte:

- Redução do isolamento, através de tutorias, conferências, telefone/online, programas de rádio;
- Aconselhamento sobre como gerir e planificar o tempo e os trabalhos escritos;
- Criação de técnicas de estudo e autoconfiança e incentivo da aprendizagem reflexiva.

Robinson (1981), citado em Freeman (2003), identifica três aspectos importantes nos quais os estudantes de EaD precisam de receber apoio:

- Dificuldades no estudo e na aprendizagem no que concerne à gestão do tempo, a preparação de trabalhos escritos em geral, ensaios, dificuldades na compreensão da matéria difícil;
- Interação à distância, quando o estudante se sente isolado;
- Pessoal, relacionado com a falta de sítio para estudar, falta de acesso às bibliotecas, compromissos familiares, laborais, entre outros.

A EaD tem como característica dominante a distância física e às vezes temporal, que separa o estudante do professor, até mesmo dos outros estudantes seus colegas, o que não lhes permite esclarecer, discutir os temas em estudo ou providenciar qualquer comentário (*feedback*), daí a necessidade de existência de um sistema de apoio ao estudante que seja eficaz e eficiente de modo a ajudá-los a serem mais competentes e auto-confiantes (Gunawardena, 1988, citado por Freeman, 2003).

Ainda segundo Gunawardena (1988) citado por Freeman (2003), os serviços de apoio presencial ou à distância têm benefícios importantes para os estudantes de EaD na medida em que:

- Ajudam o estudante no acesso aos materiais de ensino interactivo;
- Os exercícios corrigidos pelo tutor permitem uma interacção com o estudante;
- Nesta interacção o estudante recebe comentários detalhados;
- O estudante pode ter contacto com o tutor por telefone e receber orientação oral e encorajamento de modo a ter prazer com a sua aprendizagem para manter o seu próprio progresso.

O contacto do estudante de EaD com o tutor e/ou outros estudantes pode ser feito ao telefone ou por cartas, ou ainda entre o tutor e um grupo de estudantes através de teleconferência, de modo a promover um relacionamento pessoal entre o tutor e o aprendiz para criar maior motivação no estudante e atingir melhores resultados de aprendizagem.

Os serviços de apoio ao estudante requerem uma comunicação e diálogo permanentes. Isto quer dizer que o estudante deve dialogar com os materiais, com o tutor e com os

colegas, o que significa que a comunicação com recurso a diversificados meios é fundamental para o sucesso nesta modalidade de ensino. Isto está em harmonia com a teoria de comunicação e diálogo na perspectiva de Holmberg (1985) citado por Preti (2011). Efectivamente, esta teoria concebe a EaD como uma conversação didáctica conduzida com um propósito educativo, organizada, planificada e orientada para a aprendizagem mediatizada através de diferentes meios de comunicação. Para este autor, trata-se de uma teoria baseada no estabelecimento do sentimento de relação pessoal com o ensino e aprendizagem. Portanto, uma relação de motivação do estudante. Para este autor, o material didáctico deve ser elaborado de tal forma que possa desenvolver o gosto pelo estudo e uma motivação favorável a partir de uma linguagem e conversação que favoreçam os sentimentos dessa relação pessoal.

De acordo com Botswana College (2011), os serviços de apoio são todas as actividades, para além da produção e da provisão de materiais de curso, que assistem os estudantes para que possam avançar nos seus estudos. Esta fonte refere ainda que os serviços devem ajudar o estudante a tornar-se familiarizado e confortável com a forma de provisão da sua instituição.

O apoio ao estudante prevê a flexibilidade de este poder estudar no lugar e no tempo que lhe for mais conveniente. Por isso, qualquer pacote de EaD deve ser flexível e garantir ao estudante a liberdade de o fazer de acordo com as suas condições e possibilidades (Knowles, 1990, citado em Botswana College, 2011), o que permite ao estudante concluir o curso em tempo útil ou, em alguns casos, em menos tempo como quando o estudante se mostra pro-activo e mais auto-regulado para a aprendizagem. Contudo, o mais importante é os estudantes concluírem os módulos com aproveitamento.

Do acima discutido, fica claro que o apoio presencial ou à distância é uma componente de EaD que deve ser garantida ao estudante pois oferece oportunidade de contacto tanto com o tutor assim como com os outros estudantes visto que não apenas pode servir de guião para todo o curso como também pode contribuir para a criação de grupos de estudo que são úteis para o processo. De facto, os serviços de apoio ao estudante tanto presenciais assim como à distância devem ser acessíveis de forma a satisfazerem as necessidades dos estudantes o máximo possível para garantir melhores resultados da

aprendizagem e uma motivação acrescida. Pois, “*o isolamento na educação à distância pode ser um factor importante que contribui para a desistência dos estudantes*” (Botswana College, 2011:16, tradução da pesquisadora).

Após a discussão de alguns termos chave relacionados com o tema em estudo nesta pesquisa, a seguir discute-se o termo ‘educação de adultos’, um outro termo chave para este estudo, por um lado, por se tratar de uma área que contribui para as pessoas adultas melhorarem as suas aptidões a fim de poderem participar e contribuir de forma activa e significativa nas suas vidas e suas comunidades, por outro lado, pela sua relação com a educação à distância em virtude de os professores em formação em exercício, que na sua maioria são adultos, constituírem os principais sujeitos de aprendizagem no curso em análise neste estudo.

2.2.5 Educação de Adultos

Segundo Apple e Nóvoa (1998), a Educação de Adultos surgiu da necessidade de combater o analfabetismo e a falta de formação dos trabalhadores, para dar resposta aos requisitos da revolução industrial bem como a implementação do regime democrático.

No caso concreto desta pesquisa, a Educação de Adultos é abordada na perspectiva de oferecer oportunidade de acesso à formação contínua como é o caso do curso de formação de professores em exercício. Neste sentido, o curso enquadra-se no que a Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos/Educação Não-Formal, 2010-2015 apresenta como sendo um processo de aprendizagem em que jovens e adultos desenvolvem capacidades, conhecimentos e atitudes, aprimorando as suas qualificações técnicas e profissionais, tendo em vista a satisfação das necessidades pessoais, da comunidade e da sociedade em geral (MINED, 2011).

Para Torres (2002), a educação de adultos é um campo muito amplo que inclui a ¹educação básica e a educação contínua, a ²educação técnica e vocacional, a educação

¹ Educação básica é o conjunto de actividades desenhadas para aquisição e desenvolvimento de conhecimentos gerais e competências elementares necessários ao indivíduo na vida em sociedade.

superior e o desenvolvimento profissional. Estes diferentes tipos de educação são providos por vários actores, tais como o Estado, as Organizações da Sociedade Civil e instituições privadas, que permitem ao adulto satisfazer e ampliar as suas necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs).

Tanto Apple e Nóvoa (1998) como Torres (2002) e MINED (2011) comungam a ideia de que a educação permite ao adulto satisfazer as NEBAs. Porém, Torres (2002) aborda a educação de adultos de forma complexa, pois, segundo ela, a EA pode ser oferecida através das diferentes formas de educação e acrescenta que a mesma não é apenas para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de aceder a uma escolaridade na infância ou na adolescência ou ainda, para pessoas pobres. É, sim, para todos os adultos que tenham NEBAs insatisfeitas.

De facto, a educação de adultos permite ao adulto satisfazer as suas NEBAs, independentemente de ser um indivíduo escolarizado ou não, através da educação permanente e recorrente.

O curso de formação de professores em exercício constitui uma forma de permitir que os profissionais de educação possam satisfazer as suas necessidades de aprendizagem, de modo a actualizarem e aprofundarem os conhecimentos com vista a terem um bom desempenho na sala de aulas. Os seminários de capacitação de professores organizados nas escolas a nível das ZIPs, as reuniões quinzenais de planificação de aulas nos grupos de disciplinas entre outros momentos de interacção e de troca de experiência entre professores constituem uma forma de educação de adultos pois proporcionam momentos de aprendizagem.

Terminada a discussão sobre a educação de adultos, na subsecção seguinte discute-se o conceito ‘formação contínuo de professores’ visto que o mesmo encontra um enquadramento no tema em estudo.

² Educação técnica e vocacional é o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidade necessários para o indivíduo exercer uma actividade profissional, de acordo com o seu talento, inclinações e necessidades.

2.2.6 Formação Contínua de professores

Day (2001) define a formação contínua de professores como sendo um acontecimento planificado, um conjunto de eventos ou programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola. Fusari e Franco (2005) apresentam a formação contínua como sendo aquela que ocorre após a formação inicial, a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério. Ou seja, toda a formação que ocorre na fase laboral do profissional.

Ainda na sua abordagem, os autores acima referidos afirmam existirem terminologias associadas ao conceito de formação contínua, nomeadamente: educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, entre outros, que reflectem os diferentes entendimentos sobre a formação contínua e sobre o seu papel na formação dos professores.

Fusari e Franco (2005) referem também que a formação contínua é entendida como sendo a compensação das deficiências iniciais onde ela faz a reposição dos conhecimentos, atitudes e das habilidades que não foram bem trabalhados na formação inicial. Por outro lado, a formação contínua é entendida como a actualização do repertório de conhecimentos superados e envelhecidos pelo desgaste do tempo, ou ainda como elemento de aperfeiçoamento dos conhecimentos, ou seja, daquilo que o sujeito já sabe mas precisa aprofundar.

Tanto Day (2001) como Fusari e Franco (2005) comungam a ideia de que a formação contínua contribui para o melhoramento da qualidade da educação, tendo em conta que a formação inicial é uma fase de formação formal e intencional, a qual é vivida pelo indivíduo numa instituição de formação de professores, onde o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e começa a realizar as suas práticas de ensino. Isto é, o momento do primeiro contacto com a realidade educativa.

De facto, a sala de aulas e a escola são mundos relativamente pequenos que em si não são suficientes para fornecerem aos professores oportunidades de se apropriarem dos

conhecimentos pedagógicos novos bem como das experiências acumuladas pela comunidade pedagógica no seu conjunto. Daí que a presente pesquisa assume a perspectiva dos autores acima referidos ao apresentarem a formação contínua como sendo o recurso necessário que vai permitir ao profissional, neste caso ao professor, desenvolver as suas competências e habilidades através da actualização permanente dos conhecimentos, ao longo da sua carreira, com vista a desempenhar a sua função com qualidade.

A formação inicial dos professores apresenta-se como uma etapa decisiva de preparação para a entrada na actividade docente, e, por isso, não deve ser assumida como o último marco no desenvolvimento profissional do professor. Portanto, deve fornecer bases conceptuais e metodológicas para o exercício da profissão e garantir a possibilidade de o futuro professor continuar a aprendizagem, numa perspectiva de auto-formação permanente (MEC/INDE, 2006), na medida em que “A profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor” (Mesquita, 2011: 19).

A sociedade está em permanente mudança e, perante a evolução acelerada dos conhecimentos científicos e tecnológicos com que actualmente as pessoas são confrontadas, não é possível prever no tempo e no espaço da formação inicial todas as situações a que o professor terá que responder, na sua vida profissional futura, daí a importância de uma actualização contínua dos conhecimentos de forma a poder acompanhar a dinâmica do desenvolvimento científico e melhorar o seu desempenho (MEC/INDE, 2006). A formação contínua é um espaço onde o profissional pode reflectir sobre a sua prática docente, devendo fazê-lo com rigor metodológico de modo a obter o conhecimento e a formação.

Em muitos países, as políticas de formação de professores continuam centradas na formação inicial, apesar de a sua importância ter aumentado nos últimos trinta anos. Nos últimos tempos, o ensino, tal como as outras profissões, é considerado como uma actividade cujos praticantes devem aprender constantemente. Por isso, os professores devem ter oportunidades ao longo de toda a carreira docente para actualizarem de forma periódica os seus conhecimentos, as competências e as capacidades (UNESCO 1998).

Dá a necessidade de valorizar e incentivar, por todos os intervenientes, a educação à distância e formação de professores em exercício, uma preocupação do presente trabalho.

Em Moçambique, os programas de capacitação e/ou formação de professores em exercício proporcionados pelas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) e pelos Centros de Formação e Recursos Educativos (CFR) bem como o curso de formação de professores em exercício oferecido pelo Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA) têm como principal objectivo, por um lado, fazer a reposição de conhecimentos com vista a compensar deste modo as prováveis deficiências da formação inicial. Por outro lado, visam proporcionar a actualização dos conhecimentos com vista a acompanhar as dinâmicas da ciência.

É dever da sociedade e dos estados prover oportunidades de formação contínua aos profissionais, para atender as necessidades do sistema bem como para oferecer ao indivíduo oportunidades de desenvolver as suas competências como trabalhador e cidadão, capaz de viver na sociedade de incertezas do século XXI (Belloni 2009). A formação contínua contribui na promoção do crescimento dos indivíduos e das instituições. O crescimento do indivíduo na instituição tem a ver com o que comumente se designa de ‘Desenvolvimento Profissional’.

Day (2001) considera que desenvolvimento profissional é manter e alargar o saber profissional definido como conhecimento que os profissionais possuem e que lhes permite desempenhar com qualidade as tarefas profissionais, papéis e deveres. Por seu turno, Chiavenato (2002) define desenvolvimento profissional como sendo a educação que visa ampliar, desenvolver e aperfeiçoar o homem para o seu crescimento profissional numa determinada carreira, na empresa ou para que se torne mais eficiente e produtivo no seu cargo.

Do acima exposto, nota-se convergência em que o desenvolvimento profissional aperfeiçoa o indivíduo dentro de uma profissão, amplia e desenvolve a pessoa para o seu crescimento profissional com vista a ter um desempenho eficiente e de qualidade. O desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua dos professores, situa-a

num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados actualmente, com vista a promover o crescimento dos indivíduos e das instituições. De facto, não se pode dissociar a formação contínua do desenvolvimento profissional, na medida em que as mudanças no campo profissional estão ligadas às transformações ao nível pessoal através da renovação e da actualização dos conhecimentos. Huberman (1995b) citado em Day (2001) sustenta que o desenvolvimento profissional compreende diferentes fases da vida profissional dos professores, nomeadamente:

- a entrada na carreira, que pode ser fácil ou difícil dependendo da capacidade de o professor lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento, com o currículo bem como com as influências das culturas tanto dos alunos como dos outros professores;
- a fase da estabilidade ou de empenho, caracterizada por um momento da consolidação do saber fazer profissional. Este é o momento em que o professor apresenta uma certa segurança pelos conhecimentos acumulados bem como pela prática docente. Nesta fase, é aceite pelos outros como professor experiente;
- a fase dos novos desafios, o momento em que o professor procura assumir novas responsabilidades dentro ou fora da escola em busca de uma promoção.

Neste contexto, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser sempre acompanhado por uma formação contínua e permanente, tendo em conta a mudança dos contextos individuais e sociais (Eraut citado em Day, 2001).

O mundo actual está em constantes mudanças relacionadas com o seu desenvolvimento. Por isso, torna-se necessário que os professores acompanhem tais mudanças através da actualização constante do conhecimento científico, pois a globalização é um facto ao qual não se pode ficar alheio. Daí a importância da realização de acções conducentes à formação e capacitação do homem, com vista a habilitá-lo para enfrentar os desafios da modernidade e sua inserção no mundo. Tudo isto faz parte da aprendizagem ao longo da vida, um conceito que se usa de forma recorrente, sobretudo na educação de adultos.

Segundo Delors et al. (1996), não se pode pensar que o conhecimento e a bagagem adquiridos durante a infância e na juventude, no período pré-escolar, sejam bastantes para toda a vida, na medida em que o mundo está em constante e rápida evolução e, por isso, exige das pessoas uma actualização contínua de saberes.

Para Ljosa (1992) citado por Belloni (2009), é uma construção contínua das aptidões e das capacidades de discernir e de agir que ocorre na vida das pessoas de forma contínua. Na verdade, os adultos são a clientela da modalidade de EaD na medida em que, como trabalhadores, estudam a tempo parcial. A sua formação ao longo da vida é crucial, pois lhes permite a competitividade no mercado de trabalho e assegura a igualdade de oportunidades. Tanto as acções de formação contínua quanto as de desenvolvimento profissional fazem parte da aprendizagem ao longo da vida.

2.3 *Enquadramento teórico*

A abordagem das teorias de EaD na presente pesquisa tem como finalidade ajudar a compreender melhor a influência que as mesmas exercem no campo da educação, particularmente da EaD, bem como identificar as melhores práticas de aprendizagem nesta modalidade.

O enquadramento destas teorias nos objectivos da presente pesquisa contribuirá para a compreensão dos factores que contribuem para o distanciamento dos gestores escolares bem como de outros níveis de educação, do curso de formação de professores primários à distância nos núcleos pedagógicos em estudo com vista a responder às perguntas da pesquisa.

De acordo com Sewart et al. (1988) citado em Aretio (2002), a construção de uma teoria sobre a educação à distância não deve partir do zero, deve ter em conta a existência de filosofias e teorias de educação assim como as teorias de comunicação e difusão. Segundo Preti (2011), a pesquisa nas áreas de educação à distância são ainda muito recentes e muito escassas. Porém, assiste-se a uma tentativa por parte dos educadores praticantes desta modalidade de educação de propor uma teoria de educação à distância. Keegan (1983) citado por Preti (2011) organizou contribuições de educadores sobre esta

matéria em seis teorias, nomeadamente (i) a teoria da industrialização, (ii) teoria da autonomia e da independência intelectual, (iii) teoria da comunicação e diálogo, (iv) teoria da distância transaccional, (v) teoria da presença transaccional e (vi) teoria da interacção e mediação. Todavia, para o presente estudo, propõe-se a abordagem do problema da pesquisa com base em três teorias, que, na opinião da pesquisadora, se identificam mais com o objecto em estudo e se complementam umas às outras, nomeadamente, a teoria da industrialização, a teoria da independência e autonomia intelectual e a teoria da comunicação e diálogo.

A primeira teoria, se se conceber a EaD como um sistema de natureza quase industrial devido à sua característica de produção e distribuição de material de aprendizagem para grandes massas de estudantes, bem assim a administração e coordenação das actividades de um elevado número de estudantes geograficamente dispersos (Peters, 1993 citado em Preti, 2011), é de grande importância para este estudo. Contudo, a teoria ganharia maior dimensão se no acesso em massa à educação e na conseqüente produção padronizada em massa de conhecimento, em analogia ao fordismo, se considerar que essa padronização envolve altos níveis de qualidade em termos de materiais produzidos, tutoria, conhecimentos, comunicação e diálogo entre os diferentes actores envolvidos na EaD.

A importância da teoria da independência intelectual reside no facto de a aprendizagem depender grandemente da dedicação do estudante, que normalmente aprende com base nos materiais que lhe são fornecidos, podendo-o fazer onde e quando quiser. Portanto, esta teoria sugere a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem está centrado no estudante, e é entendida como um processo fundamentalmente individualizado em que o estudante faz a gestão da sua própria aprendizagem de acordo com o seu ritmo (Preti, 2011), isto é, o estudante é autónomo na construção do conhecimento. Efectivamente, só interagindo de forma produtiva com os materiais e com os restantes actores do EaD é que o estudante ganha autonomia intelectual.

A interacção acima referida pressupõe comunicação, que deverá ser vista no sentido mais amplo do termo, incluindo o recurso a diferentes meios para mediar o diálogo não só com os materiais de ensino como também com os colegas, tutores e até gestores do EaD (veja Holmberg, 1985, citado por Preti, 2011). De forma resumida, é isto que

caracteriza a teoria de comunicação e diálogo. Pelo exposto, fica claro que esta teoria permeia todo o processo de aprendizagem na EaD e que o sucesso para a produção em massa de conhecimento de qualidade por estudantes com autonomia intelectual depende de uma efectiva comunicação e diálogo nas dimensões já descritas.

Assim, será de grande interesse verificar até que ponto estas teorias respondem ao *status quo* do curso de formação de professores do Ensino Primário à distância, caracterizado pelo alheamento dos gestores relativamente ao curso.

2.4 Síntese

Este capítulo é fundamentalmente composto por duas secções. A primeira é sobre a revisão de literatura e nela discutem-se conceitos relevantes para a pesquisa, nomeadamente educação à distância, a diferença entre esta e o ensino à distância e educação aberta e à distância; origem da EaD, materiais de estudo na Educação à Distância, apoio ao estudante de EaD, educação de adultos e formação contínua de professores. Na segunda secção, sobre o enquadramento teórico, são descritas as teorias eleitas para a abordagem do problema da pesquisa, designadamente, a teoria da industrialização, a teoria da autonomia e da independência intelectual e a teoria de comunicação e diálogo.

Terminada a revisão de literatura e o enquadramento teórico, no próximo capítulo, faz-se a descrição dos procedimentos metodológicos usados na condução deste estudo.

Capítulo 3 - Metodologia

3.1 Introdução

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos usados para a realização desta pesquisa com vista a alcançar os objectivos previamente definidos. Começa por descrever a metodologia em que o estudo se enquadra, em 3.2. A seguir apresenta as técnicas de recolha de dados empregues na pesquisa bem assim o tipo de dados recolhidos, em 3.3. Na secção seguinte, apresenta-se os participantes do estudo. Em 3.5, faz-se a descrição do processo de recolha de dados e a testagem dos instrumentos. Na secção 3.6, descreve-se como feita a análise de dados para, finalmente, na secção 3.7 se apresentarem as limitações do estudo.

3.2 Opções Metodológicas

Relativamente às opções metodológicas, o método empregue na abordagem do problema em estudo é qualitativo, porque, como referem Henning, Van Rensburg & Smit (2004), um estudo neste paradigma metodológico examina as qualidades, as características ou as propriedades de um fenómeno para a sua melhor compreensão e explicação. Para Lakatos (2009), o método qualitativo permite analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Segundo este autor, o método qualitativo fornece também uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

No caso vertente, pretende-se compreender e explicar de forma detalhada o funcionamento e os desafios do curso de formação de professores à distância oferecido nos Núcleos Pedagógicos da Escola Secundária Avenida Eduardo Mondlane e Escola Primária Completa Avenida das FPLM.

O presente estudo focaliza apenas nas especificidades do funcionamento e desafios do curso de formação de professores nos núcleos pedagógicos das duas escolas seleccionadas. Por isso, o mesmo foi conduzido sob a forma de estudo de caso, que é, segundo Baranano (2008), um método que se caracteriza por o pesquisador estudar de

forma profunda e exaustiva um ou alguns objectos de modo a permitir o conhecimento amplo e detalhado do (s) mesmo (s).

O estudo baseou-se na consulta de documentos e na aplicação de entrevistas a indivíduos envolvidos no processo em análise, com vista a apreender a situação em estudo, descrever e analisar a complexidade dos factos, pois, através deste método de estudo de caso, pode-se reunir o maior número de informações detalhadas (Lakatos, 2009: 270). Assim, Gil (2008: 54) refere que “estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

No mesmo diapasão, Ludke André (1986), citado por Lakatos (2009), considera o estudo de caso o método que permite analisar e retratar o objecto em estudo de forma ampla através de fontes diversas de informações. Assim, para a presente pesquisa, o estudo de caso apresenta-se como o método mais adequado com vista a poder analisar e descrever a complexidade dos constrangimentos enfrentados no curso de formação de professores oferecido na modalidade à distância. Neste sentido, além da entrevista, a autora desta pesquisa privilegiou também o estudo de documentos, a fim de completar a informação necessária.

Apesar das vantagens que caracterizam o estudo de caso como, por exemplo, a possibilidade de analisar com profundidade os objectos em estudo, este método tem algumas limitações, na medida em que ele se restringe apenas ao caso que estuda e não pode ser generalizado (Lakatos, 2009).

O tema abordado neste estudo sugere também uma pesquisa de natureza exploratória, na medida em que permite, por um lado, ter uma maior familiaridade com o problema em estudo, por outro lado, torná-lo mais explícito, considerando os mais variados aspectos relacionados com o facto em estudo (Selltiz *et al.*, 1967 citado em Gil, 2008).

Segundo Selltiz *et al* (1967) citado por Gil (2008) muitas vezes, a pesquisa exploratória envolve o levantamento bibliográfico e as entrevistas com pessoas que têm experiência prática com o problema pesquisado. Neste sentido, para além do estudo bibliográfico, a

opção pela pesquisa exploratória permitiu buscar dados sobre o assunto em estudo através de entrevistas a pessoas envolvidas com o mesmo.

Este acto resultou da necessidade de se obter a informação necessária para melhor aferir as motivações que estão por detrás das atitudes de descaso e/ou desinteresse que se verificam por parte dos dirigentes das Escolas Secundária Av. Eduardo Mondlane e Primária Av. das FPLM, onde funcionam os Núcleos Pedagógicos do curso de formação de professores primários em exercício implementado na modalidade à distância.

No entanto, considera-se importante fazer uma pesquisa que permita aferir e compreender os factores envolvidos na dinâmica do curso de formação de professores em exercício à distância nos locais em estudo. E, por outro lado, a opção pela pesquisa exploratória justifica-se pela necessidade de se ter uma visão geral do problema através do levantamento bibliográfico, documental e de entrevistas.

3.3 Técnicas de recolha de dados e tipo de dados recolhidos

O estudo de caso caracteriza-se por se valer de diferentes técnicas de pesquisa, com vista a apreender uma determinada situação e poder descrever a complexidade de um facto (Lakatos, 2009). Neste contexto, além de recolher dados com recurso à entrevista, fez-se também a análise de documentos, a fim de completar a informação necessária para a pesquisa. Portanto, considerou-se fundamental a utilização de múltiplas fontes de evidência com vista a garantir consistência nos resultados (Yin, 2001, citado por Gil, 2008).

A análise documental realizada nesta pesquisa contou com fontes diversas previamente seleccionadas, nomeadamente Relatórios do PNUD, Relatórios de conferências nacionais e internacionais, Planos Estratégicos da educação: MINED (1998), MINED (2006) e Regulamento de Educação à Distância, MINED (2009), Regulamento do curso de formação de professores primários em exercício em Moçambique, MINED/IAP (2011) bem como os documentos que abordam questões relativas ao ensino à distância. Estes documentos são fontes importantes que permitem reflectir e analisar a questão relativa ao funcionamento dos núcleos pedagógicos.

A entrevista é o principal instrumento usado para a recolha de dados junto aos informantes, nomeadamente, cursistas, tutores, coordenadores, directores das escolas e respectivos directores pedagógicos, e técnicos dos serviços distritais. De acordo com Eisman (1997), citado por Lakatos (2009), a entrevista apresenta-se como a técnica mais usada na investigação qualitativa, portanto, um dos instrumentos mais apropriados para um estudo desta natureza.

Para Alves-Mazzotti (1999), citado por Lakatos (2009), a entrevista semi-estruturada permite tratar de temas complexos explorando-os com profundidade. É uma conversa entre duas pessoas, ou seja, entre o entrevistador e o entrevistado. Tem como objectivo obter informações importantes e compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas (Lakatos, 2009). Para Freixo (2009), a entrevista tem a vantagem de permitir ao entrevistador repetir ou esclarecer perguntas ou ainda formular as questões de maneira diferente. Outra vantagem da entrevista apresentada por Lakatos (2009) prende-se com o facto de esta técnica oferecer maior flexibilidade e oportunidade para avaliar atitudes e comportamentos. Possibilita também colectar dados importantes que não se encontram em fontes documentais.

O recurso à entrevista semi-estruturada nesta pesquisa permitiu que os entrevistados estruturassem o seu ponto de vista em torno do objecto da pesquisa e aprofundassem as questões pouco explícitas. A mesma obedeceu igualmente a um roteiro de tópicos relativos ao problema em estudo, previamente estabelecido (vide o apêndice 5). As entrevistas aplicadas aos informantes foram constituídas por perguntas abertas para permitir que os entrevistados respondessem às perguntas com frases mais elaboradas e com maior liberdade, facto que ajudou a obter mais informações sobre a matéria em estudo.

As entrevistas realizadas para a recolha de dados visavam identificar, por um lado, os pontos fortes e fracos do curso de formação de professores à distância oferecido aos professores primários, a fim de compreender as razões que estão por detrás da atitude de indiferença em relação ao curso por parte de alguns dirigentes das escolas onde funcionam os NPs. Por outro lado, visavam compreender o impacto do curso para os professores e identificar os possíveis desafios para o mesmo.

Na entrevista procurou-se igualmente saber, entre outros aspectos, sobre o funcionamento do curso, o envolvimento dos gestores escolares e de educação no curso e ainda sobre as acções realizadas com vista à solução dos problemas enfrentados.

Tratando-se de um estudo que recolhe dados relacionados com a percepção dos intervenientes relativamente ao funcionamento e dinâmica do curso, privilegiou-se a recolha de opiniões dos cursistas, tutores, directores e pedagógicos das escolas e coordenador do curso sobre:

- a) Características sócio-profissionais dos cursistas;
- b) O funcionamento do curso;
- c) Os constrangimentos enfrentados pelo curso e a qualidade do material do curso;
- d) O apoio dado ao cursista;
- e) O envolvimento dos gestores de educação no curso;
- f) Os desafios do curso tendo em conta a modalidade na qual é oferecido.

Contudo, da análise feita aos dados, emergiu uma outra categoria, que não fazia parte destas pré-determinadas e constantes dos guiões de entrevista. Trata-se da categoria ‘descrença na modalidade de ensino à distância’.

A combinação das duas técnicas (análise documental e entrevista) usadas na colecta de dados permitiu fazer uma análise conjugada de forma a relacionar as informações obtidas.

3.4 Participantes do estudo

A necessidade de realizar o estudo de campo com vista a dar corpo à presente pesquisa implicou o estabelecimento de contactos com as principais entidades que intervêm no curso de formação de professores em exercício e à distância, na cidade de Maputo. Foram contactadas entidades quer a nível da coordenação do curso, no IFP de Maputo cidade, a nível da instituição provedora do curso, quer a nível das direcções das escolas, bem como a nível dos Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia n.ºs 01 e 03, no Município de Maputo, locais onde este curso é desenvolvido.

A opção por este grupo de participantes justifica-se pela necessidade de envolver entidades com características que se enquadram no estudo e que de algum modo fossem significativos para a pesquisa por deterem dados e informações necessárias e fiáveis. Outros participantes que directa ou indirectamente estão ligados ao curso, igualmente envolvidos na pesquisa, são os tutores e cursistas quer em formação quer já graduados. A inclusão destes participantes justifica-se pelo facto de se precisar recolher informações que possibilitariam a caracterização do funcionamento do curso.

Em relação aos participantes graduados, os mesmos foram seleccionados para a entrevista por serem detentores de experiências sobre o funcionamento do curso, com a particularidade de, tendo terminado o curso, poderem falar do processo de formação, seus aspectos positivos e negativos, desde o início até a conclusão.

A selecção de participantes para este estudo foi com base na conveniência que os mesmos constituíam para o estudo, isto é, para a pesquisadora, os participantes seleccionados são os que detinham a informação necessária, fiável e significativa para o estudo, conforme descrito em a)-f) da secção 3.3. Ademais, a pesquisadora trabalhou com os participantes que se predispuseram a colaborar na disponibilização da referida informação. De acordo com Baranano (2008), na amostragem por conveniência a selecção de unidades da amostra é feita de forma arbitrária em função da conveniência da pesquisa.

A seguir. Apresenta-se a Tabela 3.1, que visualiza de forma resumida os participantes no estudo.

Tabela 3.1: Participantes no estudo

	Coordendor do curso	Técnicos do SDEJT	Directores de escolas	Directores Pedagógicos das escolas	Técnico do IEDA	Cursistas	Tutores	Cursistas Graduados
NP da EPC FPLM	01	01	01	01	01	04	01	02
NP da ES EM		01	01	01		04	01	02
TOTAL	01	02	02	02	01	08	02	04

A tabela anteriormente apresentada tem um total de 22 participantes entrevistados nomeadamente:

- Um Coordenador do curso da cidade de Maputo a funcionar no IFP;
- Dois técnicos dos Serviços Distritais da Educação Juventude e Tecnologia dos Distritos Municipais 01 e 03;
- Dois directores das escolas onde funcionam os núcleos pedagógicos;
- Dois directores pedagógicos das escolas referidas na alínea anterior;
- Um técnico do Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), provedor do curso;
- Oito cursistas em frequência, sendo 4 de cada núcleo pedagógico das FPLM e 4 da Eduardo Mondlane;
- Dois tutores dos NPs;
- Quatro cursistas graduados dos dois NPs.

Os NPs das Escolas Primária Avenida das FPLM e Secundária Avenida Eduardo Mondlane têm um efectivo de 24 e 47 cursistas respectivamente. Em cada Núcleo Pedagógico foram seleccionados 4 cursistas para as entrevistas, perfazendo um total de 8. É um número que se considera suficiente para obter informação sobre as experiências dos cursistas. Ademais, os seleccionados mostraram maior interesse e predisposição para participar na pesquisa. A necessidade de equilibrar a informação a colher nos dois núcleos contribuiu para a selecção de igual número de participantes em cada NP.

- Quatro cursistas graduados, dos quais 2 de cada escola;

Foram igualmente envolvidos os cursistas já graduados, sendo 2 de cada Núcleo Pedagógico que por iniciativa própria se mostraram interessados em partilhar a sua experiência, sobretudo para mostrar as vantagens e os benefícios de frequentar um curso à distância, facto que se mostrou relevante pois contribuiu para compreender o impacto do curso para os professores.

- Dois tutores facilitadores do curso nos núcleos pedagógicos.

Outros intervenientes dos quais se colheu informações pertinentes sobre o tema em estudo são os tutores que orientam o curso nos núcleos pedagógicos das Escolas

Primária das FPLM e Secundária Eduardo Mondlane. As informações recolhidas permitiram caracterizar o curso relativamente à dinâmica e impacto do mesmo na opinião desta categoria de participantes.

3.5 Processo de recolha de dados e testagem dos instrumentos

A presente subsecção descreve o processo de recolha de dados. Este momento iniciou com o estudo preliminar, que consistiu na leitura das diferentes obras sobre o tema em estudo, seguida de algumas visitas efectuadas aos núcleos pedagógicos da Escola Secundária Eduardo Mondlane e Escola Primária Completa das FPLM, locais onde o curso funciona, com o objectivo de desenhar melhor uma orientação para a efectivação da pesquisa.

O processo de recolha de dados foi realizado entre os meses de Setembro e Novembro do ano de 2012 através de entrevistas efectuadas ao coordenador do curso, no IFP, aos tutores e aos cursistas, nos NPs, bem como aos técnicos dos Serviços Distritais de Educação nas instalações dos SDEJT, aos dirigentes das escolas onde os NPs funcionam nos seus respectivos locais de trabalho bem como aos técnicos do IEDA, também no seu local de trabalho. O objectivo era obter informação em viva voz relativa ao curso.

Como já foi referido na secção 3.4, a entrevista foi administrada a um total de 22 participantes (vide apêndice 5) de acordo com os apêndices (1, 2, 3 e 4), dos quais 12 do sexo masculino e 10 do feminino, com idades compreendidas entre os 23 a 55 anos. De referir que deste grupo, 12 são cursistas, sendo 6 homens e 6 mulheres. Os restantes participantes são nomeadamente: 2 tutores dos NPs, 2 Directores das escolas onde funcionam os NPs, 2 Directores pedagógicos das mesmas escolas, 1 Coordenador do curso, 2 técnicos que respondem pela EaD nos SDEJTs e 1 técnico do IEDA.

A necessidade de estabelecer o contacto inicial com as entidades responsáveis pelo curso a fim de obter dados sobre o funcionamento e a dinâmica do mesmo ditou que as entrevistas fossem aplicadas primeiramente ao coordenador do curso de formação de professores em exercício à distância, no Instituto de Formação de Professores e ao técnico do IEDA. De seguida, administradas nos SDEJTs dos Distritos Municipais 01 e

03, aos técnicos responsáveis pela área do ensino à distância. Depois, nas Escolas Secundária Eduardo Mondlane e Primária das FPLM, aos respectivos directores das escolas e seus pedagógicos, aos tutores dos dois núcleos, aos cursistas em frequência dos dois núcleos e por fim aos cursistas já graduados.

Os dados colhidos nas entrevistas contaram com o registo manuscrito. Assim, a metodologia adoptada para todos os entrevistados foi a mesma de forma a uniformizar o processo de recolha de dados. De referir que não foi possível realizar todas as entrevistas na hora planificada devido à incompatibilidade de horário dos entrevistados, o que contribuiu para que a colecta de dados levasse mais tempo do que o previsto no início.

Conforme descrito na secção 3.3., a recolha de dados foi também através da análise documental. Na fase inicial, seleccionou-se documentos tais como relatórios, actas das reuniões, planos de actividades dos NPs seleccionados, entre outros, de forma a ter-se uma primeira ideia sobre o âmbito da pesquisa. Estes documentos foram recorrentemente consultados para confirmar informação obtida através da entrevista.

Importa salientar que a recolha de dados através da entrevista foi precedida pela testagem do guião de entrevista com um grupo de participantes (cursistas e tutor) do núcleo pedagógico da Escola Primária Completa Unidade 18, no Município de Maputo, no Bairro do Aeroporto, a fim de verificar se o roteiro de perguntas era o mais adequado para a recolha de dados para este estudo.

Os participantes desta testagem foram em número de 19 e apresentavam as mesmas características dos participantes dos núcleos em estudo, nomeadamente a faixa etária dos cursistas, a profissão, as motivações que levaram a frequentar o curso, as dificuldades sentidas, entre outros aspectos.

A testagem do guião de entrevista num local diferente do seleccionado para a aplicação do mesmo deveu-se ao facto de se pretender evitar que os participantes dos locais em estudo perdessem interesse pelas repetições do processo. No entanto, era necessário fazer a testagem dos instrumentos com vista a ajustá-los quanto à objectividade, adequação e redacção pois, de acordo com Gil (2008: 119), “só a partir do pré-teste os

instrumentos estarão validados para o levantamento dos dados”. Assim, após a testagem, o instrumento foi aperfeiçoado, o que implicou a reformulação das questões relacionadas com a qualidade de materiais do curso em estudo, com o envolvimento de outros actores de intervenção no curso (gestores escolares e distritais) assim como sobre os desafios para a EaD, tornando-as mais claras e objectivas de modo a obter a informação pretendida no estudo.

3.6 Análise de dados

A análise de dados num estudo qualitativo é uma fase que permite a atribuição de significado aos dados organizados na fase anterior a partir de uma apresentação-sintética dos dados, evidenciando-se ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições. Neste sentido, para a analisar os dados recolhidos, a pesquisadora procurou, nesta fase do trabalho, organizá-los e sumará-los de acordo com as categorias dos mesmos, tendo em conta as perguntas de pesquisa, e interpretá-los de modo a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação, como sugere Gil (1999).

Ainda neste contexto, a análise dos dados foi feita em concordância com a metodologia usada para a recolha dos mesmos, isto é, cruzou se e discutiu se a informação obtida através da análise de documentos relevantes, com a obtida através das entrevistas aos diferentes participantes do estudo, observando-se as categorias pré-determinadas para a análise. É de salientar que da análise emergiu uma categoria nova – a descrença (dos vários intervenientes) no curso objecto deste estudo. O objectivo era trazer as percepções e o entendimento sobre os factores que estão por detrás das atitudes de distanciamento dos gestores escolares e não só relativamente ao curso em estudo nesta pesquisa. As informações obtidas no estudo foram analisadas em harmonia com o enquadramento teórico e os objectivos da pesquisa, conforme sugerido por Freixo (2009).

3.7 Limitações do estudo

Na presente pesquisa, enfrentou-se algumas dificuldades que importa mencionar:

- Dificuldades no acesso à informação contida nos documentos orientadores das escolas, nomeadamente relatórios, planos de actividades, entre outros, por se alegar tratar-se de documentos que não estão ligados ao curso em estudo;
- Indisponibilidade por parte de alguns participantes, alegando falta de tempo;
- Relutância de alguns participantes em fornecer respostas a algumas questões alegando falta de conhecimento sobre a matéria em pesquisa;
- Dificuldades no acesso à informação relevante, por um lado, pelo facto de não haver ainda muita bibliografia sobre a matéria em estudo e, por outro lado, a maior parte da bibliografia disponível existir na língua inglesa.

Para minimizar as dificuldades de acesso à informação, quer através de documentos quer através de entrevistas, foi necessária a exibição das credenciais de autorização e explicação prévia do objectivo da pesquisa assim como do valioso contributo das informações solicitadas para o estudo. A dificuldade de encontrar bibliografia na língua portuguesa foi minimizada com o recurso a relatórios e documentos que abordam sobre a matéria em estudo, facto que contribuiu sobremaneira para a composição dos capítulos de revisão de literatura e da apresentação e análise dos dados.

3.8 Questões Éticas

No concernente às questões éticas, em todas as entrevistas efectuadas, privilegiou-se sempre o contacto prévio às direcções tanto da escola bem como das entidades em causa, a fim de obter a permissão para o efeito. O mesmo procedimento foi observado com os entrevistados. Para a recolha dos dados procurou-se verificar a disponibilidade dos entrevistados, mediante a negociação do tempo e do local das entrevistas. Os entrevistados foram informados e explicados sobre os objectivos da pesquisa e sobre a importância da valiosa contribuição que resultaria das entrevistas. Foi igualmente assegurado o maior sigilo e confidencialidade das identidades dos entrevistados.

3.9 Síntese

No presente capítulo descreveu-se a metodologia adoptada na pesquisa, a qual privilegiou o método qualitativo baseado no estudo de caso. Na secção 3.2 fez-se a apresentação das opções metodológicas usadas na pesquisa, descrevendo-se os procedimentos usados para a realização desta pesquisa. Fez-se também na secção 3.3 a apresentação das técnicas aplicadas nesta pesquisa para recolher dados com vista a apreender o máximo possível de informações através da análise de documentos e de entrevistas bem como o tipo de dados recolhidos. De seguida, na secção 3.4, foram apresentados os participantes do estudo. Na secção 3.5, apresentou-se o processo de recolha de dados bem como da testagem do instrumento. Na secção 3.6, explica-se como se procedeu à análise dos dados. Na secção seguinte, fala-se das limitações enfrentadas durante o estudo. E, por fim, na última secção, são apresentados os aspectos éticos observados na realização das entrevistas.

Descritos os procedimentos metodológicos observados nesta pesquisa, passa-se de seguida à apresentação e à análise dos dados recolhidos nos locais da pesquisa.

Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Introdução

O presente capítulo apresenta os principais resultados da pesquisa obtidos a partir dos dados recolhidos através das entrevistas e dos documentos consultados. Começa com a caracterização dos cursistas, segue-se, sucessivamente, a apresentação dos resultados sobre o funcionamento do curso nos núcleos pedagógicos, incluindo-se os materiais do curso, o atendimento e apoio aos estudantes e a descrença na modalidade de EaD. Fecha-se o capítulo com a questão sobre os desafios para o curso de formação de professores à distância. Os resultados são apresentados e discutidos por referência aos objectivos/questões da pesquisa.

4.2 Caracterização dos cursistas

Relativamente à questão sobre o perfil dos cursistas, informações obtidas na lista nominal ou cartela do curso, no processo do cursista e nas entrevistas revelam de forma clara que o curso é frequentado por indivíduos adultos com idade compreendida entre os 25 a 53 anos. Ainda sobre a mesma questão, as mesmas fontes também revelaram que estes adultos são trabalhadores, portanto, professores primários que ingressaram no curso à distância com um nível primário básico, sendo dois cursistas da 6^a+1, um da 6^a+2 e dois da 7^a+3 anos de formação psicopedagógica. Um outro grupo de dois cursistas é o formado por professores com o nível secundário sem nenhuma formação psicopedagógica. Um terceiro grupo é formado por cinco professores com o nível de 10^a+1ano de formação pedagógica. Todos eles ingressaram no curso com o fim de melhorarem não apenas os conhecimentos em geral, mas também a sua carreira profissional.

Para Apple e Nóvoa (1998), a educação de adultos surgiu da necessidade de combater o analfabetismo e a falta de formação dos trabalhadores. A formação dos trabalhadores, como no caso específico do curso em análise neste estudo, constitui-se numa oportunidade de acesso à formação contínua para professores primários, os quais, pelo facto de terem vínculo laboral com o Estado, já são adultos. Estes adultos, como profissionais de ensino e com alguns anos de exercício, careciam de actualização dos

conhecimentos assim como do melhoramento das suas habilitações literárias de modo a progredirem na carreira.

Os dados recolhidos da entrevista com os cursistas revelam que os mesmos se matricularam no curso seleccionados pelos SDEJTs sob orientação das Direcções Provinciais de Educação e Cultura em coordenação com a Supervisão Provincial e os NUFORPs. Alguns destes professores informaram que já haviam frequentado o curso anterior oferecido na mesma modalidade para o nível de 7^a classe+3 anos. Isto sugere que já tinham alguma experiência sobre a modalidade de EaD, como atestam os excertos que se seguem:

Não é a primeira vez que estudo à distância, eu frequentei o curso de 7^a+3 anos e gostei muito porque continuei a fazer a minha vida sem problemas (cursista B).

Aderi ao curso porque acompanhei de colegas que estavam a fazer o curso e fiquei interessada. Eu queria estudar mas não conseguia porque eu dou aulas também numa escola privada e não me dava jeito ir à escola. No início foi difícil mas já estou integrada. Estou satisfeita porque estou a estudar e continuo a fazer os meus trabalhos sem problemas (cursista C).

Não é fácil estudar sozinho mas tenho colegas que fizeram o primeiro curso e este curso que me encorajaram. O curso tem vantagem para mim porque eu consigo continuar a fazer a minha vida. Preciso de continuar a estudar para melhorar a minha situação é por isso que me inscrevi neste curso (cursista A).

Da entrevista com os cursistas constatou-se que os mesmos têm perfil adequado para frequentar o curso de formação de professores à distância na medida em que, por um lado, trabalham, têm outras obrigações sociais e ao mesmo tempo precisam de estudar para aceder à formação, melhorar o seu desempenho e a carreira profissional ao longo de sua vida. Portanto, este curso adapta-se melhor às complexidades de suas vidas, daí não precisarem de se afastar do seu trabalho e da família tal como afirma Ljosa (1992), citado por Belloni (2009) no enquadramento teórico.

A pesquisadora constatou ainda que uma variedade de factores motivou a aderência ao curso pelos cursistas e, por isso, a sua participação no processo de aprendizagem é muito activa. Segundo Brokfiied (1986) citado por Freeman (2003), o adulto usa a experiência de vida como recurso nas suas situações de aprendizagem, o que contribui bastante para a aprendizagem visto manter a capacidade de aprendizagem ao longo de sua vida.

Ao analisar as informações colhidas nas entrevistas fica evidente que o facto de os cursistas apresentarem as características referidas pelos autores no enquadramento teórico e desempenharem no seu quotidiano uma multiplicidade de funções que os obrigam a buscar conhecimento para desenvolver as suas competências como trabalhadores e como cidadãos contribuiu de certa forma para optarem pelo curso em virtude de o mesmo ser flexível quanto ao local e à hora de estudo e possibilitar que os cursistas continuem a leccionar em duas escolas ou ainda leccionem em horários extras sem precisarem de se afastar do seu local de trabalho e da família, ideia esta defendida também por Moore e Tait (2002) citados em Freeman (2003).

4.3 Funcionamento do curso nos núcleos pedagógicos

Relativamente a esta questão os depoimentos colhidos dos cursistas entrevistados indicam que, apesar de o curso enfrentar alguns constrangimentos, o mesmo decorre de boa forma na medida em que, por um lado, lhes possibilita a aquisição de algumas habilidades pedagógicas para o melhoramento do seu desempenho na sala de aulas, e, por outro lado, progressão na carreira e, conseqüentemente, incremento do salário. Esta informação pode ser confirmada nos documentos orientadores do curso, nomeadamente o Regulamento (MINED/IAP, 2011) e o Manual do Tutor (MINED/IAP, 2004), segundo os quais este curso foi concebido para habilitar os professores em exercício para atender as necessidades do Sistema Nacional de Educação.

Sobre esta questão, para os cursistas entrevistados nos dois NPs, “o curso foi para mim uma oportunidade para aprofundar e melhorar matérias sobre a planificação de aulas, principalmente a definição de objectivos, matéria que constitui ainda dificuldade para muitos professores” (cursista A).

Abordados sobre o funcionamento do curso os tutores entrevistados informaram que o mesmo funciona no NP, lugar onde o cursista recebe todo o material didáctico necessário para assegurar o seu estudo individual e realizar outras actividades inerentes ao curso. Informaram ainda que a metodologia usada no curso é individualizada e autónoma de forma a respeitar o ritmo de aprendizagem do cursista. De acordo com Belloni (2009), a EaD é caracterizada pela separação dos estudantes e professores daí que o estudante desta modalidade de educação realiza a sua aprendizagem de forma independente no espaço e tempo que lhe é mais conveniente.

Da entrevista com os tutores ficou claro que o estudo é realizado por meio de módulos auto-instrucionais e que o cursista pode estudar em locais de sua preferência. Constatou-se também que em caso de dúvida os cursistas podiam contar com a ajuda do tutor para os devidos esclarecimentos no NP, que é também o local onde os cursistas realizam as avaliações, as oficinas e práticas pedagógicas.

Um depoimento que sintetiza a opinião dos tutores sobre o funcionamento do curso nos aspectos acima mencionados é o seguinte:

Os módulos estão preparados para o estudante poder realizar a sua auto-aprendizagem. Eles vem ao núcleo pedagógico para levantar os módulos, realizar as avaliações e outras actividades pedagógicas (tutor B).

Ainda relacionado com o funcionamento, os tutores informaram que o curso contempla 65 módulos e que a conclusão do mesmo depende do resultado positivo em todos os módulos, da realização efectiva das actividades práticas apresentadas no NP, bem como da realização do estágio supervisionado.

Os dados colhidos nas entrevistas estão em harmonia com a informação encontrada no Manual do tutor (MINED/IAP, 2004) bem como no Regulamento (MINED/IAP, 2011) relativamente ao modo como o curso funciona, no que diz respeito ao estudo individualizado dos módulos, oficinas pedagógicas, que consistem na realização de actividades práticas pelos cursistas com base no guião orientador de práticas pedagógicas.

Ainda sobre a questão do funcionamento do curso, as informações colhidas dos cursistas e dos tutores convergem em que as características do curso exigem do estudante muita organização, disciplina e principalmente muita força de vontade para estudar, devido à metodologia de estudo autónomo e individualizado, conforme previsto no Regulamento do curso (MINED/IAP, 2011:1).

De facto, a natureza dos programas e cursos de EaD, segundo Moore e Kearsley (2007), é privilegiar a autonomia do estudante, pois um dos factores básicos desta modalidade é a auto-aprendizagem, por a mesma estar centrada no próprio aprendiz, como gestor do seu processo de aprendizagem e por ser capaz, como adulto, de auto-dirigir e auto-regular o próprio processo. Por isso, o curso em estudo apresenta-se apropriado aos professores primários, visto que os mesmos têm maturidade e motivação necessárias para realizar a auto-aprendizagem e construir o seu próprio conhecimento, conforme sugere Belloni (2009). Portanto, tal como defende a teoria da independência e autonomia intelectual, os professores em formação no curso à distância são sujeitos da sua aprendizagem, estudam sozinhos de acordo com o ritmo de cada um, como ilustra o excerto da entrevista com um cursista:

Neste curso nós estudamos sozinhos. Só vamos ao NP pedagógico para levantar os módulos, para fazer os testes e também quando temos actividades práticas (cursista C).

Ainda no tocante à questão do funcionamento do curso, os gestores das escolas e os técnicos dos SDEJTs mostraram pouco conhecimento sobre este assunto, como se pode depreender dos seguintes depoimentos:

Quem pode responder as questões relacionadas com funcionamento do curso é o tutor como pessoa que está directamente ligada a ele (director A);

Sobre o funcionamento do curso de formação de professores não sei se lhe vou ajudar penso que tenho pouco a informar a não ser em termos estatísticos a nível do nosso distrito. A pessoa certa mesmo por estar directamente envolvido é o tutor (Técnico do SDEJT B).

O mais surpreendente é que os documentos orientadores abordam sobre o funcionamento deste curso. Tal falta de conhecimento por parte dos gestores pode ser por falta de contacto com os Regulamentos (MINED/IAP, 2011:1) do curso bem como com o Manual do tutor (MINED/IAP, 2004).

Por um lado, nos relatórios de balanço trimestral de actividades das escolas, consultados no âmbito da recolha de dados, nada consta sobre as actividades realizadas no curso de formação de professores à distância. Por outro lado, a exiguidade orçamental, referida pelos tutores entrevistados, que é enfrentada pelas escolas para fazer face às necessidades das mesmas, aliada à fraca clareza dos instrumentos reguladores do curso sobre o papel das escolas, tem contribuído de certa forma também para o distanciamento destas entidades.

Ainda sobre o funcionamento, o coordenador do NUFORPE afirmou que o curso decorre em todas as províncias do país num ritmo aceitável. Que o mesmo funciona num local chamado Núcleo Pedagógico, concebido para acolher as actividades inerentes ao curso, que é desenvolvido usando uma metodologia individualizada e autónoma. Utiliza materiais especialmente preparados para a auto-aprendizagem. Porém, reconhece que o curso enfrenta vários constrangimentos como, por exemplo, o fraco conhecimento dos moldes como funciona, por parte dos gestores de educação em todos os níveis de decisão, facto que leva ao não acompanhamento devido.

Por seu turno, o técnico do IEDA fez saber que a escola onde funciona o NP tem a responsabilidade de garantir espaço, providenciar material para o funcionamento do NP, controlar a assiduidade do tutor, avaliar o desempenho do tutor, classificá-lo de acordo com os procedimentos da função pública e garantir o seu salário. Em relação aos SDEJTs, explicou que, além de seleccionarem professores elegíveis para frequentar o curso, têm o papel de sensibilizar os cursistas para a conclusão do mesmo em tempo útil, fazer o acompanhamento do desempenho do cursista durante e depois do curso, facto que infelizmente não acontece. Nas suas palavras, “pode-se dizer que o curso está de boa saúde está a decorrer nas onze províncias do país de forma aceitável apesar de alguns constrangimentos”.

O curso está a decorrer normalmente. A grande dificuldade prende-se com o facto de a maioria dos gestores não conhecerem os moldes como este curso funciona e o seu papel no mesmo, situação que cria constrangimentos ao processo (Coordenador do IFP).

Os dados colhidos da entrevista com o técnico do IEDA e com o coordenador do IFP, no que diz respeito a matérias pedagógicas, confirmam as informações obtidas das entrevistas com os cursistas e tutores assim como as veiculadas nos documentos orientadores. Todavia, percebe-se haver pouca clareza relativamente à parte administrativa do curso no que concerne ao papel/competências de cada interveniente, nomeadamente as escolas, os SDEJT, o IFP como coordenador do curso, na medida em que sugerem haver disparidade na informação dos diferentes entrevistados bem como dos instrumentos orientadores do curso.

4.3.1 Materiais do curso

Relativamente a este ponto, constatou-se que os materiais, ou seja, os módulos do curso de formação de professores estão preparados de modo a permitir que os estudantes não sintam a falta de mediação no processo de aprendizagem, como pode ser visto nos seguintes excertos de entrevistas com os cursistas:

Os módulos apresentam conteúdos de forma muito simples, usam uma linguagem clara e directa (...) como se estivesse à nossa frente o professor a explicar a matéria (cursista B).

Quando realizo o meu estudo é como se tivesse o professor a explicar a matéria. Parece que o módulo fala comigo (cursista C).

Os tutores dos dois NPs foram unânimes em afirmar que o material deste curso tem muita qualidade, tendo sublinhado que por este motivo o mesmo é procurado por estudantes do curso presencial assim como por estudantes de outros níveis de formação. Contudo, fizeram notar que o material apresenta alguns problemas, nomeadamente nos módulos, nas avaliações e nas chaves de correcção como, por exemplo, perguntas de algumas fichas de exercitação cujas perguntas não coicidem com as respostas apresentadas na chave de correcção. Esta situação tem de alguma forma interferido no

processo de aprendizagem e na avaliação. A pesquisadora constatou nos dados recolhidos que os módulos de Ciências Naturais foram apresentados como sendo os que têm alguns problemas. Por exemplo, algumas questões apresentadas nos exercícios práticos de um determinado módulo encontram resposta no módulo seguinte por sinal de conteúdos subsequentes. Segundo os tutores, os materiais do curso nunca passaram por um processo de actualização científica desde a sua elaboração.

Questionados sobre os materiais do curso, os gestores das escolas e os técnicos dos SDEJT demonstraram não ter muita informação sobre o assunto mas afirmaram ter informação sobre a qualidade que os materiais apresentam.

Por sua vez, o coordenador assim como o técnico do IEDA abordados sobre este assunto concordam em que o material é de boa qualidade, embora reconheçam que o mesmo carece de actualização científica e no desenho auto-instrucional.

Ao analisar os dados obtidos dos entrevistados, nomeadamente cursistas, tutores, gestores escolares, técnicos dos SDEJT, importa recorrer à opinião de alguns autores como Freeman (2003), segundo a qual a qualidade dos materiais é uma das componentes indispensáveis para uma aprendizagem eficaz no processo de ensino à distância. Daí a ser muito importante a actualização permanente dos materiais de ensino de modo a que os conteúdos neles contidos acompanhem a dinâmica da ciência. Aliás, na óptica de alguns cursistas, nem todos os materiais são perfeitos, como atesta o seguinte excerto “*os materiais são bons. Há módulos com alguns problemas mas dá para estudar*” (Cursista A).

Contudo, o facto de os materiais auto-instrucionais permitirem a auto-aprendizagem não exclui a possibilidade de o estudante procurar apoio, sempre que necessário, como elucida o cursista B “no começo foi um pouco difícil estudar sozinha mas com o andar do tempo com a ajuda do tutor e dos meus colegas comecei a compreender a matéria e a gostar do curso”.

Esta é uma das componentes indispensáveis, na medida em que o processo de aprendizagem em EaD envolve também a interacção aluno-tutor, aluno-aluno e com

outros intervenientes do curso. Daí a importância do apoio ao estudante, objecto de análise na secção seguinte, por permitir que todos os intervenientes possam interagir com os demais estudantes e com os tutores, sem nenhum tipo de barreira e participar em pleno na formação ou no curso, tal como considera Gunawardena (1988) citado em Freeman (2003).

Dois aspectos sobressaem desta discussão: (i) a boa qualidade dos materiais de tal forma que os formandos se sintam como se estivessem a aprender diante de um professor, e (ii) a interacção entre os diferentes actores do processo de ensino e aprendizagem à distância. Todos estes aspectos dão corpo à teoria da comunicação e diálogo já descrito no capítulo da revisão de literatura e enquadramento teórico. Porém, se os estudantes dialogam com os materiais, dialogam entre si e dialogam com os tutores, o mesmo já não se pode afirmar dos gestores das escolas e os técnicos dos SDEJT, por não terem informação objectiva sobre os materiais de ensino. Isto sugere haver falhas na comunicação entre estes gestores e os restantes intervenientes da EaD. Como gestores, deviam estar em posse de toda a informação, incluindo sobre os materiais de ensino, para uma melhor efectivação da EaD e, quiçá, maior sensibilidade aos problemas desta modalidade de ensino.

4.3.2 Atendimento e apoio aos estudantes

Relativamente à questão do atendimento e apoio ao estudante, os cursistas entrevistados são de opinião que têm o apoio e acompanhamento necessário dos seus tutores, que os têm ajudado a atender as suas preocupações relativas à aprendizagem, nomeadamente levantar os módulos, esclarecimento de dúvidas que encontram no estudo das matérias. Contudo, os cursistas apontaram a falta de interacção com os professores das diferentes disciplinas do curso, assim como com as direcções das escolas e as entidades dos SDEJT. A excepção é a coordenação do curso e a supervisão central, o IEDA, que tem visitado os NPs. O depoimento do cursista E sintetiza a informação dos cursistas sobre a fonte de apoio aos estudantes: “*Apoio mesmo nós temos do tutor. Algumas vezes temos visto o coordenador e outros chefes do IEDA*”.

Autores como Preti (2011) defendem que o facto de o estudante de EaD encontrar-se separado do professor, dos outros seus colegas e até mesmo da instituição que provê o curso requer um acompanhamento e apoio ao estudante que deve ser oferecido pela instituição que oferece o curso através de estratégias didácticas de comunicação de modo a propiciar o diálogo e a relação pessoal entre os estudantes, professores e outros intervenientes.

Na opinião dos tutores, apesar de o curso privilegiar o estudo individualizado, os cursistas precisam de apoio e por isso contam com os seus tutores em todas as actividades do curso para a solução das dificuldades que vão enfrentando ao longo da formação. As respostas dos tutores confirmam a falta de apoio dos professores das diferentes disciplinas do curso referida pelos estudantes de modo a aprofundar mais os conteúdos.

Para os tutores, o apoio e o acompanhamento dos cursistas incluem também as visitas aos NPs de outros intervenientes directos e indirectos do curso, nomeadamente as direcções das escolas, a coordenação do curso, a supervisão provincial, a supervisão central (IEDA) cada um segundo o seu papel a fim de monitorar a boa implementação do curso, conforme prevê o Regulamento (MINED/IAP, 2011).

O tutor do NP das FPLM apresentou a falta de condições nos Núcleos Pedagógicos e a necessidade de uma intervenção urgente por quem de direito, por exemplo, na reparação das paredes com fissuras e da cobertura por permitirem a entrada de água e/ou corrente nos dias de chuva ou frio, situação que interfere de certa forma no desempenho do cursista. Apontou ainda como necessidade a reparação e substituição do mobiliário (carteiras partidas, armários e secretárias), uma boa iluminação na sala por a actual dificultar a realização das avaliações e de outras actividades.

O tutor do NP da Escola Secundária Edurado Mondlane apontou como exemplo de falta de apoio o facto de a sala de tutoria não ser limpa pelos funcionários responsáveis por este serviço, alegando não terem nenhuma orientação, situação que influencia negativamente o curso, visto que o estudante precisa de realizar as suas actividades pedagógicas num ambiente saudável. Nos seus termos: “Os funcionários das limpezas

são capazes de varrer todas as salas do corredor e deixar o NP sem limpeza, com a justificação de não ter orientação para o fazer” (tutor B). Referiu-se também à dificuldade em conseguir, na secretaria da escola, material de trabalho como papel, pastas para arquivo, cópias, entre outros materiais: “Enfrentamos sempre dificuldades para adquirir material de trabalho como por exemplo resma de papel, canetas, pastas de arquivo para o uso diário, através da secretaria da escola, por alegarem não ser sua responsabilidade atender as necessidades dos núcleos pedagógicos” (tutor B).

Na opinião do coordenador do curso, apesar de se prever o acompanhamento e apoio do cursista tanto pelo tutor no NP como por outros intervenientes, há alguma fragilidade. Já o técnico do IEDA sublinhou a necessidade de se capacitar os formadores dos IFP’s a fim de fazerem o acompanhamento dos cursistas por considerar indispensável na aprendizagem à distância.

Os dados obtidos através das entrevistas sugerem que, na prática, este curso valoriza apenas a figura do tutor como sendo o único elemento de interacção no processo de aprendizagem, contrariamente ao que está preconizado nos documentos orientadores do curso, os quais recomendam que sempre que se mostrar necessário os formadores dos IFP poderão apoiar os cursistas com esclarecimento de dúvidas nas matérias em que os estes revelarem mais dificuldades, principalmente no módulo de Ciências Naturais, que agrega matérias de Matemática, Física e Biologia, assim como no de Inglês, facto que nunca se verificou no processo.

Foi apontada pelos tutores a necessidade de os NPs beneficiarem de uma intervenção urgente de reparação e pintura nas salas, de substituição do mobiliário danificado, os NPs não são contemplados/pelos serviços de limpeza realizados/efectuados pelo pessoal responsável, o material de trabalho adquirido na escola não inclui as necessidades do NP, as visitas de supervisão realizadas à escola excluem o NP. Na verdade, de acordo com o regulamento do curso, deve ser garantido aos programas de educação à distância, espaço físico adequado e mobiliário escolar e de escritório necessários ao seu funcionamento, assegurando a manutenção das instalações e de equipamentos dos núcleos pedagógicos (MINED/IEDA, 2011: 7-11).

Os dados das entrevistas apontam também para a disparidade de informação e de orientação sobretudo em relação às competências dos diferentes actores, o que se traduz na falta de clareza sobre o papel de cada interveniente. Entretanto, o Regulamento (MINED/IEDA, 2011:7-11), nos seus diferentes artigos, prevê uma série de competências e papéis para os diferentes actores e intervenientes do curso conducentes à questão do apoio e ao atendimento do cursista no NP.

No processo de aprendizagem, a ausência física e às vezes temporal que separa o cursista do tutor, de outros cursistas seus colegas e até mesmo de outros intervenientes do curso precisa ser compensada pela componente de atendimento e de apoio para que o estudante não se sinta sozinho. Na verdade, o atendimento e o apoio ajudam o cursista a tornar-se familiarizado com o formato do curso, a sentir-se confortável e motivado a permanecer no mesmo até à sua conclusão, pois, como argumenta Robinson (1981) citado por Freeman (2003), o estudante de EaD, por se sentir isolado, precisa de interagir com o tutor e com os seus colegas. Por vezes, a falta de sítio para estudar, falta de acesso às bibliotecas, os compromissos familiares, laborais, entre outros, podem constituir constrangimento na vida do estudante e levá-lo ao desânimo e até mesmo à desistência.

Os entrevistados manifestaram também o desejo de ver melhorada a questão da comunicação e articulação entre as partes intervenientes no curso, tanto na forma horizontal assim como na vertical, de modo a que as acções levadas a cabo nos vários segmentos de actividade sejam conhecidas por todos. A comunicação poderá minimizar certos constrangimentos que ocorrem por falta de conhecimento sobre a relevância do curso.

Os tutores assim como o coordenador do NUFORPE apresentaram a necessidade de se promover mais seminários de capacitação para os tutores, coordenadores e supervisores, envolvendo também outros actores de educação, nomeadamente, os gestores das escolas, dos IFPs e dos SDEJTs, para que compreendam a necessidade e a importância do seu maior envolvimento, pois o seu contributo é importante para o curso.

Foi unânime por parte dos entrevistados o desejo de ver acções de divulgação dos programas ou cursos oferecidos na modalidade à distância a todos os níveis da sociedade como forma de sensibilizar e mobilizar as pessoas sobre o importante papel desta modalidade e da necessidade da colaboração de todos.

Em relação à questão sobre o envolvimento dos gestores de educação no curso, os dados recolhidos revelam haver disparidade na informação veiculada pelos documentos orientadores e a fornecida pelos entrevistados sobre a quem pertence a responsabilidade pelos NP, visto que, de acordo com o Regulamento do curso, “os NP estão sob a responsabilidade de um tutor e subordina-se aos NUFORPE’s e à respectiva Supervisão Provincial” (MINED/IAP, 2011: 12).

O mesmo documento apresenta os SDEJTs como órgão de gestão da educação a nível distrital a quem compete garantir espaço físico adequado, mobiliário escolar e de escritório necessários para o funcionamento dos NPs em coordenação com os NUFORPEs. Por seu turno, o Manual do tutor apresenta as Direcções das Escolas onde os NPs funcionam como sendo as entidades às quais os tutores devem prestar contas (MINED/IAP, 2004: 5).

Informações colhidas na coordenação do curso no IFP indicam as escolas como responsáveis pelos NPs. Por sua vez, informações fornecidas pelas direcções das escolas dão conta que o curso está sob a responsabilidade do IFP, entidade que tem o papel de coordenar o mesmo.

Assim, os directores das duas escolas entrevistadas foram unânimes nas suas afirmações:

A responsabilidade por este curso é da coordenação do mesmo em colaboração com o IFP. A escola não tem nenhum papel directo sobre o curso (director A).

A pessoa que está em condições de lhe fornecer qualquer informação sobre o curso é o próprio tutor (director B).

Questionados sobre este assunto, tanto os cursistas como os tutores, de um modo geral, afirmaram que o envolvimento dos gestores escolares bem como dos SDEJT não é satisfatório. Poucas vezes ou quase nunca estas entidades visitam os NPs mesmo em ocasiões de supervisão às escolas, como foi referido anteriormente quando se abordou as dificuldades encaradas nos núcleos pedagógicos.

Ainda neste contexto, ficou claro na entrevista com o técnico do IEDA que a escola onde os NPs funcionam tem a responsabilidade de garantir o espaço para o desenvolvimento das actividades e de providenciar material para o funcionamento do NP, controlar a assiduidade do tutor, avaliar o desempenho do tutor e classificá-lo de acordo com os procedimentos da função pública bem como garantir o seu salário. Por seu turno, os SDEJTs têm a responsabilidade de seleccionar os professores elegíveis para a frequência do curso.

As declarações passadas pelo técnico do IEDA confirmaram que as escolas assim como o SDEJT onde os núcleos funcionam devem desempenhar um papel importante para o curso, na medida em que são elas que devem garantir as condições de espaço e de material de trabalho para o funcionamento, de acordo com as suas atribuições. No entanto, dados recolhidos pelas entrevistas nas escolas e nos núcleos pedagógicos sugerem existir fragilidade e/ou falta de clareza nos instrumentos que regulam o curso sobre o real papel dos diferentes actores da educação para este curso.

Questionado o coordenador sobre a dificuldade que as escolas e o IFP têm em atender as necessidades dos NP, este reconheceu a fragilidade que existe por parte destas entidades em entender o papel que devem desempenhar neste processo e declarou que algo mais deve ser feito para melhorar a situação. É caso para se afirmar que os gestores a vários níveis devem dialogar efectivamente com a documentação reguladora da EaD de modo a poderem intervir para o melhoramento do processo de ensino aprendizagem nesta modalidade de ensino.

4.3.3 4.3.3 Descrença na modalidade de ensino à distância

No processo de análise de dados, como referido anteriormente, a pesquisadora percebeu das entrevistas com os directores das escolas, directores pedagógicos e com os técnicos dos SDEJT uma certa fraqueza na percepção do papel positivo que a EaD pode desempenhar para garantir o acesso às oportunidades de educação e de formação a muitos cidadãos provavelmente devido à falta de divulgação/promoção da modalidade de educação. Percebeu ainda alguma atitude de preconceito em relação ao curso aliada à falta de conhecimento dos moldes de funcionamento como resultado da falta de formação e de capacitação em matérias sobre a EaD.

O estudo concluiu que a ideia que se tem sobre a EaD é de que esta modalidade foi adoptada para atender as pessoas que não conseguem vagas na modalidade presencial e não como uma opção para aceder à educação e à formação. A Lei nº06/92 do Sistema Nacional de Educação, no seu artigo 32, nº 01, apresenta a EaD como uma forma de complementar o ensino regular e uma alternativa de ensino escolar.

Os cursistas entrevistados apontaram o descrédito na eficácia da modalidade, aliada à fraca informação sobre a mesma, como sendo alguns dos principais factores que contribuem para a indiferença que se verifica no seio não apenas dos actores da educação assim como da sociedade em geral. Segundo os cursistas, há por parte de algumas pessoas, incluindo outros professores primários, uma tendência a desacreditar a legitimidade do certificado e até mesmo do curso. Chegando a colocar-se perguntas do tipo “...*é possível estudar sem professor?*” ...” *o certificado desse curso é válido?*”

De acordo com os depoimentos dos tutores, não existe um instrumento que legitima o curso em estudo assim como a função de tutoria à semelhança do que aconteceu com o curso de 7^a + 3 anos de formação, que tem o seu reconhecimento no Boletim da República do ano de 2009. A ausência de tal instrumento, na opinião dos tutores, pode contribuir para a atitude de indiferença para com o curso por parte de alguns gestores de educação.

Na verdade, a falta de conhecimento sobre o funcionamento assim como os benefícios da EaD pode levar a uma resistência em assumir a modalidade, devido ao conceito errado que se tem sobre o mesmo. Perdue e Valentim (2000) citados em Moore e Kearsley (2007) afirmam que muitas vezes as atitudes de relutância em envolver-se com a modalidade podem ter como razões a dúvida sobre a eficácia da EaD assim como sobre a qualidade dos cursos oferecidos nesta modalidade. De acordo com estes autores, a resistência à EaD também se pode verificar no seio dos aprendentes, que, por não estarem familiarizados com o formato ou modalidade, podem muitas vezes cair na frustração e na desistência.

4.4 Desafios para o curso de formação de professores à distância

Relativamente aos desafios que se colocam para melhorar o funcionamento do curso, os cursistas são de opinião que o curso não só proporcionou oportunidade de continuarem os seus estudos, para actualizar os conhecimentos, melhorar o nível académico e crescer profissionalmente, principalmente pela possibilidade de poderem continuar a formar-se conciliando as outras obrigações profissionais e familiares, o que seria difícil e complicado para muitos professores se tivessem que o fazer na modalidade presencial. Por exemplo, o cursista D afirmou:

Graças à educação à distância consegui fazer o curso básico de 7+3 anos, o que me permitiu aceder ao curso de 10+2, um dos requisitos necessários para frequentar o curso, o que seria difícil e complicado se tivesse que o fazer na modalidade presencial.

Neste contexto, apresentam como desafio maior a promoção e divulgação desta modalidade de ensino a fim de permitir que mais pessoas a conheçam e percebam o seu modo de funcionamento.

Por seu turno, os directores das escolas, os pedagógicos assim como os técnicos de SDEJT revelaram ter pouca informação sobre esta matéria, daí que consideram importante o desenvolvimento de mais acções de informação e de formação de todos os intervenientes directos e indirectos de programas de EaD de forma a compreenderem a dinâmica da modalidade e poderem sentir-se mais envolvidos. Por outro lado, os

mesmos entrevistados revelaram a necessidade de tornar mais claro o papel das escolas neste processo de modo a incluir as necessidades dos NPs nas suas actividades.

Quanto aos tutores do curso, consideram ser urgente o desenvolvimento de acções com vista a uma maior divulgação da EaD, capacitação dos intervenientes directos e indirectos do curso de modo a perceberem a importância do papel de cada um no mesmo.

Para os tutores, esta modalidade de ensino é ainda pouco conhecida até mesmo no seio dos profissionais da educação, na medida em que apenas os actores directamente ligados ao curso têm algum conhecimento sobre a mesma. Segundo eles, a divulgação e a formação sobre a matéria em seminários, reuniões e outros eventos mostram-se indispensáveis e pertinentes para trazer uma dinâmica melhor para o curso.

O reconhecimento pela necessidade de ampliar o acesso à educação dos cidadãos que ditou o estabelecimento da modalidade de EaD em resposta à orientação saída do Terceiro Congresso do partido FRELIMO deve ser consubstanciada por acções que visem a consolidação da modalidade no país, visto que “assegurar o acesso a um número cada vez maior de utentes e melhorar a finalidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino faz parte da Política Nacional de Educação desde a independência, facto que ficou claro no *slogan* de exortação “transformar o país numa escola onde todos ensinam e todos aprendem” (Buendia Gomêz, 1999, citado em Neeleman & Nhavoto, 2003:3). Isto se enquadra na teoria de industrialização no sentido de abertura do ensino a largas massas da população para um acesso em massa a um conhecimento padronizado. Entenda-se conhecimento padronizado no sentido de os padrões desse conhecimento serem de altos níveis de qualidade decorrentes quer da qualidade dos materiais de ensino, quer da comunicação e diálogo entre os diferentes actores do curso de formação de professores primários à distância. Pelo que já se discutiu nas subsecções anteriores deste capítulo, ficou claro que os materiais do curso (módulos) precisam ser revistos para melhor conduzirem os formandos na sua autoaprendizagem. Também ficou clara a necessidade de uma melhor comunicação para que todos os intervenientes tenham o mesmo entendimento sobre o funcionamento do

curso, incluindo a questão da responsabilidade pelo mesmo, domínio em que os gestores mostram uma grande lacuna.

De acordo com os autores Manhice e Pereira (2010), a modalidade de EaD é de facto indispensável para o país para ajudar a ampliar a possibilidade de educação e de capacitação para os moçambicanos visto que, segundo eles, seria uma utopia conseguir atender a todos os que necessitam de uma educação de qualidade recorrendo apenas à modalidade convencional. Já Moore e Tait (2002) citados em Freeman (2003) consideram a EaD como um método de abertura do acesso à educação e formação que liberta os indivíduos da limitação do tempo e do lugar e que oferece oportunidades de aprendizagem flexível.

Como medidas de solução para os constrangimentos do curso, os entrevistados apontaram as seguintes:

- Divulgação sobre EaD a todos os níveis de acção e instituições de ensino e a sociedade em geral;
- Sensibilização e capacitação dos gestores em todos os níveis de decisão sobre matérias de EaD;
- Sensibilização dos gestores de nível central, provincial e distrital sobre os moldes de funcionamento do curso;
- Capacitação dos formadores de IFP's e Tutores pelos Técnicos do IEDA;
- Acompanhamento das actividades dos NPs pelos formadores dos IFP's;
- Acompanhamento e apoio das actividades dos NPs pelos gestores das escolas e dos SDEJTs;
- Supervisões regulares dos técnicos do IEDA (pelo menos 3 vezes por ano) com foco nos IFPs (NUFORPE's);
- Os instrumentos que regulam os cursos providos nesta modalidade devem estar claros sobre os papéis de cada interveniente.

A divulgação da matéria sobre a modalidade de EaD a todos os níveis de ensino e ao público em geral usando todos os mecanismos possíveis para o efeito, é apresentada como uma das estratégias que deve ser potenciada para desenvolver com eficiência a modalidade.

4.5 Síntese

Neste capítulo fez-se a apresentação e discussão dos dados tendo se começado pela categoria ‘caracterização dos cursistas’, onde se constatou que os mesmos são adultos por serem professores em exercício que aderiram a esta modalidade de formação por opção devido à sua condição laboral e social. De seguida, na secção 4.3, apresenta-se e analisa-se os dados obtidos sobre o funcionamento do curso. Nesta secção, inclui-se a apresentação e discussão sobre os materiais do curso em 4.3.1; sobre o atendimento e o apoio ao estudante em 4.3.2; e, na subsecção 4.3.3, sobre a descrença que os intervenientes a vários níveis têm relativamente ao curso em análise. Por fim, na secção 4.4, apresenta-se e analisa-se os dados sobre os desafios que se apresentam para o curso de formação de professores primários à distância.

Discutidos os dados tendo em conta as diferentes categorias em análise prossegue-se para o capítulo das conclusões e das recomendações.

Capítulo 5 - Conclusões e Recomendações

5.1 Introdução

O presente capítulo apresenta as conclusões e as recomendações da pesquisa tendo em conta as perguntas de pesquisa de estudo, a primeira das quais é sobre as características dos cursistas. Assim, começa-se com a apresentação das conclusões em resposta à pergunta de pesquisa sobre as características sócio-profissionais dos cursistas. De seguida, apresenta-se as conclusões relativas à pergunta sobre o funcionamento do curso, onde também se abordam questões relativas aos materiais do curso, ao atendimento e apoio a estudantes e ao sentimento de descrença no curso. Por último, responde-se à pergunta de pesquisa sobre os desafios que se colocam ao funcionamento do curso.

5.2 Conclusões

Relativamente às *características dos cursistas*, o estudo concluiu que o curso é frequentado por professores primários que ingressaram no curso com um nível de 6^a+1, 6^a+2, 7^a+2, e 7^a+3 anos de formação psico-pedagógica, outros ainda com o nível de 10^a e 12^a classes sem nenhuma formação psico-pedagógica bem como o nível de 10^a+1ano de formação. Os cursistas na sua maioria, aderiram ao curso por este ser oferecido na modalidade à distância. Porém, as motivações para a aderência ao curso são diversificadas: uns por falta de disponibilidade de tempo para estudar na modalidade presencial; outros por exercerem diversas responsabilidades que os impedem de frequentar aulas presenciais; outros por residirem longe de instituições de ensino. Portanto, está-se perante um grupo de estudantes com características adequadas para frequentar um curso oferecido à distância, pois, esta modalidade tem os adultos como grupo alvo. Autores como Moore e Kearsley (2007) afirmam que a EaD surgiu pela necessidade de proporcionar oportunidades àqueles indivíduos que de outra forma não se podiam beneficiar da educação, na sua maioria eram mulheres. Neste sentido, o adulto pelas suas características tem capacidade de realizar individualmente a sua própria aprendizagem visto que se pressupõe que o adulto é independente, auto responsável e está preparado para estudar sem a presença do professor (Preti, 2011), facto que se verifica no curso de formação de professores em estudo.

Relativamente à questão sobre *o funcionamento do curso de formação de professores primários à distância*, o mesmo funciona num espaço denominado núcleo pedagógico, lugar onde os cursistas recebem os materiais auto-instrucionais (módulos) para realizarem o seu estudo, realizam as avaliações sempre que as solicitarem, assim como todas as actividades práticas, inerentes ao curso a fim de aplicar os conteúdos teóricos adquiridos nos módulos.

No tocante à metodologia do curso, a pesquisa constatou que o mesmo privilegia o estudo individualizado e autónomo, de modo a respeitar-se o ritmo de aprendizagem dos cursistas, razão pela qual os mesmos realizam o seu estudo no lugar que julgarem mais conveniente. Entretanto, o cursista só conclui o curso quando tiver realizado todas as avaliações e cumprido todas as actividades práticas, incluindo o estágio supervisionado com resultado positivo. A EaD é caracterizada pela separação física do professor e do aluno, como refere Flink (1978) citado em Aretio (2002), que a considera um sistema de aprendizagem onde as acções do professor estão separadas das do aluno pois o estudante aprende através de materiais de estudo preparados para o efeito. Daí que os estudantes do curso em pesquisa realizam o seu estudo de forma individualizada e autónoma de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Assim, os estudantes frequentam o núcleo pedagógico apenas para levantar os módulos, realizar as avaliações, esclarecer as dúvidas.

Ainda sobre a categoria funcionamento do curso o estudo concluiu que dos constrangimentos que o curso enfrenta, destacam-se os seguintes:

- Fraco conhecimento sobre os moldes de funcionamento do curso por parte de alguns intervenientes do mesmo (gestores escolares, dos SDEJT), apesar de constarem nos documentos orientadores do curso;
- Falta de clareza relativamente às competências ou papéis dos intervenientes do curso, ainda que também constem dos documentos orientadores do curso;
- Dificuldade financeira para fazer face às necessidades dos NPs.
- Descrença na eficácia do curso por ser à distância.

Apesar destes constrangimentos, o curso funciona de forma aceitável, na medida em que os princípios/normas definidos no regulamento do curso (MINED/IAP, 2011) e o

Manual do Tutor (MINED/IAP, 2004) para o desenvolvimento do mesmo são de um modo geral observados.

Em relação aos materiais do curso, ficou claro que o curso utiliza material impresso (módulos auto-instrucionais) de boa qualidade de tal forma que estudantes de outras instituições e cursos de outros níveis de ensino procuram pelos mesmos materiais. Por conseguinte, os mesmos permitem uma auto-aprendizagem ao estudante na medida em que apresentam uma linguagem simples e clara, além de oferecer conteúdos e exercícios práticos apresentam todo o tipo de orientações necessárias para os estudantes poderem desenvolver as suas actividades de estudo isto é, são auto-suficientes (Satori & Roesler, 2005, citados em Correia, 2013). Portanto, são materiais cuja “estratégia didáctica de comunicação propicia o diálogo e a relação pessoal entre estudantes e professores” (Prete, 2011: 66). Contudo, apesar da qualidade que os materiais apresentam os mesmos carecem ainda de actualização científica e no desenho auto-instrucional.

É sabido que a ciência não é estática e, por isso, as matérias constantes nos módulos devem acompanhar o desenvolvimento e a dinâmica da mesma de modo a garantir a qualidade. De acordo com Freeman (2003), a produção de materiais na EaD deve ser complementada pela actualização regular dos mesmos.

No que respeita à questão do atendimento e apoio ao estudante, os dados obtidos confirmaram que os cursistas recebem atendimento e apoio de um tutor que é responsável pela gestão pedagógica e administrativa do NP, que os ajuda a ultrapassar as dificuldades encaradas na sua aprendizagem. Porém, na opinião da pesquisadora, tal apoio é insuficiente, pois, por exemplo, ainda falta o acompanhamento pedagógico e principalmente administrativo por parte de outros intervenientes do curso (gestores escolares, distritais e até mesmo do IFP).

Por conseguinte, o cursista precisa de acompanhamento e apoio de outros actores e a outros níveis de intervenção de modo a atender as preocupações cuja satisfação não depende do tutor. Autores como, por exemplo, Gunawardena (1988) citado em Freeman (2003) consideram que o estudante de EaD precisa de ser encorajado de forma a ter prazer com a sua aprendizagem e poder manter o seu próprio progresso no curso. Para

Gunawardena (1988) citado em Freeman (2003) à distância física e às vezes temporal que caracteriza a EaD demanda um sistema de apoio eficaz e eficiente de modo a ajudar o estudante a ser mais competente e auto-confiante nos seus estudos, pois, o isolamento por que o estudante de EaD passa pode muitas vezes desencorajá-lo e levá-lo à desistência. Por isso, o apoio aos estudantes não se deve resumir apenas na produção e distribuição de materiais do curso de modo a ajudá-los a progredir satisfatoriamente (Tait, 2000, citado por Freeman, 2003). Neste contexto, o apoio aos estudantes do curso em pesquisa deve ser a todos os níveis e de todos os intervenientes do mesmo de modo a garantir que os estudantes se sintam encorajados e motivados a continuar no curso e terminar com sucesso. É aqui que se mostra de grande pertinência a teoria de comunicação e diálogo, suficientemente descrita no enquadramento teórico desta pesquisa, e que, como defendido pela pesquisadora, permeia todo o processo de ensino e aprendizagem na EaD e serve de charneira para as outras duas teorias eleitas, a de industrialização e a da independência e autonomia intelectual.

O regulamento do curso (MINED/IAP, 2011) prevê visitas de supervisão e acompanhamento pelas entidades dos SDEJT, da Coordenação do curso (NUFORPE's), bem como da Supervisão Provincial ao curso, com vista à verificação das condições de trabalho, do desenvolvimento dos cursistas, a fim de assegurar a manutenção das instalações e do respectivo equipamento dos NPs, estimulando deste modo o cumprimento integral das actividades do curso. Porém, as mesmas não são regulares ou quase não acontecem. Os NPs clamam por algumas intervenções de reparação e manutenção incluindo o mobiliário.

O estudo concluiu também que a EaD ainda não é assumida como uma opção para aceder à educação e à formação, mas como uma alternativa para aqueles que não conseguem vaga no formato presencial, segundo mostra a Lei nº06/92 do Sistema Nacional de Educação, no seu artigo 32, nº01, ao apresentá-la como uma forma de complementar o ensino regular e uma alternativa de ensino escolar. A falta de conhecimento sobre as características e o funcionamento da modalidade, por um lado, pode estar na motivação das atitudes de descrença demonstrada pelos gestores entrevistados nesta pesquisa. Autores como Perdue e Valentim (2000) citados em Moore e Kearsley (2007) afirmam que muitas vezes as atitudes de relutância no envolvimento

com a modalidade podem ter como razões a dúvida sobre a eficácia da EaD assim como sobre a qualidade dos cursos oferecidos nesta modalidade. Por outro lado, a fraca clareza sobre o papel de cada interveniente em relação ao curso pode igualmente contribuir para este tipo de atitude.

Em relação à última questão sobre os desafios que se colocam ao curso de formação de professores primários à distância, o estudo chegou à conclusão que, apesar de o mesmo estar a correr de forma aceitável, ainda há muito por ser feito, como se pode ver nos exemplos a seguintes:

- (i) Os materiais de estudo precisam de revisão e actualização de modo a acompanharem a dinâmica da ciência, com vista a garantirem uma aprendizagem eficiente e de qualidade, uma vez que, de acordo com o regulamento de educação à distância (Decreto nº35/2009), os materiais de ensino são uma das componentes fundamentais da modalidade.
- (ii) Necessidade de sensibilizar e capacitar os gestores a todos os níveis de decisão sobre a EaD.
- (iii) Necessidade de capacitar os formadores de IFP's, tutores e coordenadores do curso de forma a garantir-se um acompanhamento pedagógico eficaz dos curistas. O Regulamento do curso (MINED/IAP, 2011) descreve esta capacitação como sendo competência da Supervisão Central bem como dos NUFORPEs.
- (iv) Necessidade de os gestores de escolas bem como dos SDEJTs estarem sensibilizados e melhor informados sobre a EaD de modo a envolverem-se mais nas actividades do curso de forma a identificar os pontos fortes e fracos e poderem prestar o devido atendimento.

Dos dados analisados, ficou evidente haver ainda um sentimento de descrédito/cepticismo pela EaD por parte de certos actores de educação e não só, o que leva a uma resistência em reconhecê-la como sendo eficaz. Esta atitude é entendida como sendo um dos factores que prejudica a implementação do curso. A EaD é uma modalidade de educação que deve ser potenciada para proporcionar o acesso à educação bem como à formação para aquelas pessoas que encontram nela uma opção para aceder ao conhecimento.

Torna-se necessário o desenvolvimento de instrumentos que apresentem a modalidade de EaD como uma opção educativa que pode ajudar muitos cidadãos que não têm esperança de aceder à formação por razões diversas.

5.3 Recomendações

Apresentadas as conclusões da pesquisa, cabe aqui também apresentar algumas recomendações que se julga que poderão contribuir na redução dos constrangimentos do curso. Desta feita, o estudo recomenda o seguinte:

A tomada de medidas adequadas, a nível central, para o envolvimento de todos os intervenientes do curso (tutores, coordenadores, supervisores, gestores escolares, gestores distritais, gestores a todos os níveis de educação) através de acções de capacitação e sensibilização destes actores, a fim de conhecerem e perceberem a pertinência do mesmo, terem conhecimento apropriado e claro do real papel a desempenhar no curso, de modo a tomarem uma atitude positiva.

O restabelecimento de mecanismos de devolução da gestão dos fundos para a capacitação e actualização de gestores e tutores em matéria de EaD ao IEDA, entidade provedora do curso, de modo a melhorar o sistema de capacitação e aperfeiçoamento dos tutores e de gestores de educação directamente envolvidos no curso de acordo com o previsto no regulamento do EaD (decreto nº35/2009) no seu artigo 18, alínea a), que preconiza a formação inicial e contínua dos tutores.

A criação de um sistema de revisão e actualização científica dos materiais auto-instrucionais (módulos).

A actualização e harmonização dos instrumentos reguladores do curso a fim de garantir a uniformidade de orientações.

Definição clara do papel de cada interveniente, a fim de que todos estejam esclarecidos sobre a sua real responsabilidade no curso.

A contemplação dos programas desenvolvidos na modalidade de EaD no processo de planificação e da respectiva orçamentação, para que possam oferecer uma opção de educação séria, válida e de qualidade.

Regularidade das supervisões e acompanhamento do curso de nível central, provincial e do NUFORPE, pelo menos de 4 em 4 meses, visto que a supervisão dos cursos de EaD é apresentada no regulamento de EaD (decreto 35/2009) como um aspecto relevante inerente à modalidade e está prevista no Regulamento do curso (MINED/IEDA, 2011).

Uma melhor comunicação e articulação entre as partes intervenientes no curso tanto na horizontal assim como na vertical de modo a garantir o fluxo de informações, e documentos a todos os níveis de intervenção.

6. Referências Bibliográficas

- Apple, M.W. & Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Aretio, L.G. (2002). *La educación a distância. De la teoría a la práctica*. Espanha: Editorial Ariel, S.A.
- Baranano, A. M. (2008). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Belloni, L. M. (2009). *Educação à Distância*. São Paulo: Coleção Autores Associados.
- Botswana College (2011). *Sistema de Apoio ao Estudante*. Gaborone Botswana: Centro de Educação à Distância – Southern African Development Community – Centre for Distance Education (SADC-CDE).
- Correia, A.M. (2013). *Os materiais didáticos como recursos fundamentais de potencialização da qualidade de Ensino e aprendizagem n Educação à Distância*. Florianópolis.
- Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Atlas.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhanser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savane, M. A. Singh, K., Stavenhagem, R., Suhr, M.W., & Nanzahao, Z. (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*. Lisboa. Edições ASA.
- Fidalgo, F. (2012). *Educação à Distância: tão longe, tão perto*. Belo Horizonte: Biblioteca Universitária da UFMG.
- Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freeman, R. (2003). *Planeamento de Sistemas de Educação à Distância: Um Manual para Decisores*. Canadá: Commonwealth of Learning.
- Freeman, R. (2003). *Apoio ao aluno à Distância: Um Manual para Decisores*. Canadá: Commonwealth of Learning.
- Fusari, J. C. & Franco, A. P. (2005) Formação contínua em serviço e projecto Pedagógico: uma articulação necessária. In *Formação Contínua de Professores* (pp.18-23). Brasil: Ministério de Educação.

- Gil, A. C. (2008). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Gil, A. C. (1999). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. (5ª ed.). São Paulo: Edições Atlas.
- Hack, R. J. (2011). *Introdução a educação à distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Lakatos, E. M. (2009). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Manhice, A., & Pereira, L. F. (2010). *Relatório de Avaliação: Projecto de Formação de Professores à Distância de Professores em exercício do Ensino Secundário Geral*. Maputo.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edição Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MEC/INDE (2006). *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário*. Maputo: Autor.
- Ministério de Educação e Cultura (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11* “Fazer da escola um polo de desenvolvimento”. Maputo: Autor.
- Ministério da Educação (MINED). (2011b). *Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2010-2015)*. Maputo: Autor.
- Ministério da Educação (1998). *Plano Estratégico de Educação 1999-2003* “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”, Maputo: Autor.
- MINED/IAP (2011). *Regulamento do Curso de Formação de Professores Primários em Exercício, e à distância*. Maputo: Autor.
- MINED/IEDA (2011). *Estatísticas-2011*. Departamento de Planificação: Autor.
- MINED/IAP (2004). *Manual do Tutor do Curso de Formação de Professores Primários em Exercício, e à distância*. Maputo: Autor.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2007). *Educação à Distância: Uma visão integrada*. S.Paulo: Thomson Learning.
- Moran, J. (2002). *O que é Educação à distância*. Rio de Janeiro: CEAD. SENAI.

- Mugnol, M. (2002). *A educação à distância no Brasil: conceitos e fundamentos Curitiba: Diálogo educativo.*
- Neeleman, W., & Nhavoto, A. (2003). Educação à Distância em Moçambique. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância*, 3-6. São Paulo.
- Preti, O. (2011). *Educação à Distância: fundamentos e políticas.* Cuiabá: EdUFMT.
- República de Moçambique (2009). Regulamento do Ensino à Distância. Decreto nº35 de 7 de Julho. Maputo: Autor.
- República de Moçambique (1992). *Sistema Nacional de Educação. Lei nº06 de 6 de Maio.* Maputo: Autor.
- Torres, R. M. (2002). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida.* Buenos Aires.
- UNESCO (1998). *World Education Report.* Lisboa: Autor.

7. APÊNDICES

Apêndice 1

Entrevista semi-estruturada administrada aos dirigentes das escolas (Directores, Pedagógicos)

Local: _____	Data da entrevista: ____/____/____	Hora ____: ____
Dados Pessoais		
Idade _____	Sexo _____	Ocupação _____

1. Dados Pessoais

Idade ----- Sexo ----- Ocupação -----

- a) Perfil/Características dos estudantes
- b) Que tipo de estudantes frequentam o curso de formação de professores primários em exercício à distância (jovens, adultos, mulheres, homens, trabalhadores)?
- c) Qual é a faixa etária dos estudantes?
- d) Quantos cursistas frequentam o curso neste núcleo?

2. Funcionamento do curso

- a) Qual é a situação actual do curso de formação de professores em exercício à distância?
- b) Como funciona este curso?
- c) Quais são as dificuldades que os formandos têm enfrentado no curso?
- d) Quais são as principais necessidades do curso?
- e) O que é que a escola tem feito para ajudar a superar as dificuldades do curso?

3. Materiais do curso

- a) O que tem a dizer sobre os materiais usados no curso de formação de professores à distância?
- b) Acha que estes materiais garantem a aprendizagem dos estudantes?

4. Atendimento e apoio ao curso/estudantes

- a) Tem realizado visitas regulares ao núcleo pedagógico? Que actividades são desenvolvidas no núcleo pedagógico?
- b) Tem acompanhado as actividades pedagógicas deste curso? Qual é o aproveitamento pedagógico deste curso? Mbom? Bom? Satisfatório? Não satisfatório?

- c) O plano de actividades e o orçamento da escola incluem as actividades do curso? Porquê?
- d) Qual é o grau de envolvimento dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) neste curso?
- e) Qual é o papel da escola perante este curso?

5. Desafios do curso

- a) Já participou em alguma capacitação sobre o Ensino à Distância? O que sabe sobre o assunto?
- b) O que deve melhorar na implementação desta modalidade de ensino?
- c) Frequentaria um curso à distância? Porquê?

6. Desfecho da entrevista

- a) Tem algum comentário a fazer?
- b) O que achou da entrevista?

Muito obrigada pela colaboração

Apêndice 2

Entrevista semi-estruturada administrada ao Coordenador do curso

Local: _____	Data da entrevista: ____/____/____	Hora ____: ____
Dados Pessoais		
Idade _____	Sexo _____	Ocupação _____

A. Perfil/Características dos estudantes

1. Que tipo de estudantes frequentam o curso de formação de professores primários em exercício à distância (jovens, adultos, mulheres, homens, trabalhadores)?
2. Qual é a faixa etária dos estudantes?
3. Qual é o efectivo de cursistas do curso neste momento?

B. Funcionamento do curso

4. Qual é a situação actual do curso de formação de professores em exercício à distância ?
5. Quais são as dificuldades que o curso tem enfrentado?
6. Quais são as principais necessidades do curso?
7. O que é que a coordenação tem feito para ajudar a superar as dificuldades do curso?

C. Materiais do curso

8. O que tem a dizer sobre os materiais usados no curso de formação de professores à distância?
9. Tendo em conta que o curso funciona há aproximadamente 10 anos, que acções foram realizadas com vista à actualização dos materiais de estudo?

D. Atendimento e apoio ao curso/estudantes

10. Tem realizado visitas regulares ao núcleo pedagógico? Que actividades são desenvolvidas no núcleo pedagógico?
11. Tem acompanhado as actividades pedagógicas do curso? Qual é o aproveitamento pedagógico deste curso? Mbom? Bom? Satisfatório? Não satisfatório?
12. O plano de actividades e o orçamento da escola incluem as actividades do curso? Porquê?
13. Qual é o papel das escolas e dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) no curso?
14. Qual é o papel dos formadores do IFP perante este curso?
15. O que a coordenação do curso tem feito para apoiar os cursistas e o tutor do curso?

E. Desafios do curso

16. O que tem sido feito pela coordenação para divulgar o curso?
17. O que deve melhorar na implementação desta modalidade de ensino?
18. Frequentaria um curso à distância? Porquê?

F. Desfecho da entrevista

19. Tem algum comentário a fazer?
20. O que achou da entrevista?

Muito obrigada pela colaboração

Apêndice 3

Entrevista para tutores do curso de formação de professores primários à distância

Local: _____	Data da entrevista: ____/____/____	Hora ____: ____
Dados Pessoais		
Idade _____	Sexo _____	Ocupação _____

A. Perfil/características dos estudantes

1. Que tipo de estudantes frequentam o curso de formação de professores primários em exercício à distância (jovens, adultos, mulheres, homens, trabalhadores)?
2. Quantos cursistas estão a frequentar o curso neste núcleo?
3. Qual é a faixa etária dos cursistas?

B. Funcionamento do curso

4. Qual é o funcionamento do curso de formação de professores em exercício à distância ?
5. Quais são as dificuldades que os cursistas têm enfrentado no curso?
6. Quais são as principais necessidades do curso?
7. Como tem superado as dificuldades que enfrentam no curso?
8. A quem compete a responsabilidade de garantir as condições para o funcionamento do núcleo pedagógico?
9. Qual é o aproveitamento pedagógico deste curso? Mbom? Bom? Satisfatório? Não satisfatório?
10. Participou de alguma capacitação para facilitar este curso? O que tem a dizer sobre este tipo de capacitação?

C. Material do curso

11. O que tem a dizer sobre os materiais usados neste curso?
12. Quais são as matérias mais usados no curso? Porquê?
13. Além do estudo dos módulos que materiais são usados no curso?

D. Atendimento e apoio ao curso

14. Qual é o grau de envolvimento dos gestores desta escola neste curso? Mbom? Bom? Satisfatório? Não satisfatório?
15. Tem participado nas actividades da escola (reuniões e outros eventos)? Porquê?
16. O que tem a dizer sobre o envolvimento da Escola e dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) neste curso?

E. Desafios do curso

17. O que gostaria de ver melhorado neste curso de formação de professores primários à distância?
18. Que componentes do EA gostaria de ver incorporados neste curso? Porquê?
19. Você frequentaria um curso à distância? Porquê?

F. Desfecho da entrevista

20. Tem algum comentário a fazer?
21. O que achou da entrevista?

Muito obrigada pela colaboração

Apêndice 4

Entrevista semi-estruturada administrada aos cursistas em frequência

Local: _____ Data da entrevista: ____/____/____ Hora ____: ____

Dados Pessoais

Idade _____ Sexo _____ Ocupação _____

A. Perfil /característica dos estudantes

1. Que tipo de estudantes frequentam o curso de formação de professores primários em exercício à distância (jovens, adultos, mulheres, homens, trabalhadores)?
2. Que idade têm os estudantes?
3. Quando começou a frequentar o curso?
4. Como tomou conhecimento e por que aderiu ao curso?

B. Funcionamento do curso

5. Na sua opinião acha que é possível realizar a aprendizagem sozinha? Porque?
6. Que dificuldades tem enfrentado como estudante no processo de aprendizagem?
7. Quais são para si as maiores dificuldades que tem enfrentado no curso?
8. Como tem superado as dificuldades encontradas no curso?
9. Que outros benefícios encontram neste curso além de poder continuar os estudos?

C. Material do curso

10. O que tem a dizer sobre os materiais que usa para realizar a sua aprendizagem?
11. Quais são as matérias mais interessantes deste curso? Porquê?
12. Além do estudo dos módulos que actividades realizam no núcleo Pedagógico?

D. Atendimento e apoio ao estudante

13. Que apoio têm recebido no vosso NP? E de quem têm recebido?
14. Na sua há ou não entidades que deviam interagir convosco mas que não o fazem? A haver quais são essas entidades?
15. Na sua opinião por que razão as tais entidades não interagem convosco?

E. Desafios para o curso

16. Já frequentou antes um curso à distância? Frequentaria um curso superior na mesma modalidade? Porquê?
17. O que gostaria de ver melhorado neste curso?
18. Que componentes do Ensino à distância acha que devem ser incorporados para melhorar a implementação deste curso?

F. Desfecho da entrevista

19. Tem algum comentário a fazer?
20. Tem alguma resposta que forneceu e que gostaria de retirar?
21. O que achou da entrevista?

Muito obrigada pela colaboração!

Apêndice 5

Lista dos entrevistados

Instituição	Ocupação	Código do entrevistado	Sexo	Data da entrevista	Total de entrevistados
NUFORP-IFP	Coordenador do curso	-----	M	17.10.12	1
SDEJT Kafpumo	Técnico responsável pela área do ED	A	M	18.10.12	1
SDEJT Kamaxaquene	Técnico responsável pela área do ED	B	M	20.10.12	1
Direcção da escola P. Av. das FPLM	Directora da escola	A	F	20.10.12	1
Direcção da escola Sec Av. Eduardo Mondlane	Directora da escola	B	F	18.10.12	1
EPC Av das FPLM	Pedagógico	A	M	23.10.12	1
E.S. Av. Eduardo Mondlane	Pedagógico	B	M	18.10.12	1
NP da EPC Av. das FPLM	tutor	A	M	23.10.12	1
NP da ES Av. Eduardo Mondlane	tutora	B	F	25.10.12	1
IEDA	Técnico	-----	M	14.11.12	1
NP da EPC Avenida das FPLM	Cursista em frequência	A	F	21.10.12	1
NP da EPC Avenida das FPLM	Cursista em frequência	B	F	21.10.12	1
NP da EPC Avenida das FPLM	Cursista em frequência	C	M	21.10.12	1
NP da EPC Avenida das FPLM	Cursista em frequência	D	M	21.10.12	1
NP da E S Avenida EM	Cursista em frequência	E	F	02.11.12	1

NP da E S Avenida EM	Cursista em frequência	F	F	02.11.12	1
NP da E S Avenida EM	Cursista em frequência	G	M	02.11.12	1
NP da E S Avenida EM	Cursista em frequência	H	M	02.11.12	1
NP da EPC Avenida das FPLM	Cursista graduado	A	F	13.11.12	1
NP da EPC Avenida das FPLM	Cursista graduado	B	M	13.11.12	1
NP da E S Avenida EM	Cursista graduado	C	F	23.11.12	1
NP da E S Avenida EM	Cursista graduado	D	F	23.11.12	1