



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE EDUCAÇÃO

MONOGRAFIA

**Avaliação do Impacto do Modelo de Formação de Professores de Ensino Primário (10^a
+1) no Desempenho Escolar dos Alunos: Caso da Escola Primária de Timane –
Inhassoro na Província de Inhambane (2018-2022)**

Araújo Júlio Ngove

Maputo, Junho de 2025

Universidade Eduardo Mondlane
Departamento de Organização e Gestão de Educação
Curso de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação

Avaliação do Impacto do Modelo de Formação de Professores de Ensino Primário (10^a +1) no Desempenho Escolar dos Alunos: Caso da Escola Primária de Timane – Inhassoro na Província de Inhambane (2018-2022)

Araújo Júlio Ngove

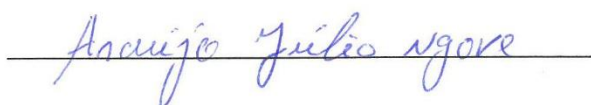
Monografia científica apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane como exigência parcial para a obtenção do grau académico de Licenciado em Organização e Gestão da Educação.

Supervisor: Mestre Baltazar Transval

Maputo, Junho de 2025

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Eu, **Araújo Júlio Ngove**, declaro por minha honra que esta monografia nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau académico, e que a mesma constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicados ao longo do texto e nas referências bibliográficas todas as fontes usadas.



Araújo Júlio Ngove

Maputo, Junho de 2025

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Lurdes Pedro Chibalo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todas as pessoas que contribuíram de maneira significativa para a realização desta monografia. Começando pelo meu supervisor, o Mestre Baltazar Transval, que sempre foi um guia incansável ao longo deste percurso acadêmico. Sua orientação, sabedoria e apoio foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Quero também expressar minha gratidão a todos os docentes do curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação, que compartilharam seu conhecimento e experiência conosco ao longo desses anos. Cada um de vocês desempenhou um papel fundamental na minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus colegas e amigos, em especial ao meu grande amigo Isaías Zacarias Tivane, quero agradecer pelo apoio mútuo, pela troca de ideias e pelo incentivo constante. Nossa jornada acadêmica foi enriquecida pela amizade e pela colaboração.

Minha família, vocês são a base da minha vida e o motivo pelo qual me esforcei tanto para chegar até aqui. Aos meus filhos, Bernardo, Fátima, Lina, Beatriz, Orlando e Araújo Júnior, obrigado por compreenderem os momentos de ausência e por serem minha fonte de inspiração. Ao um sobrinho, Aurélio Manuel Nguliche, e à minha irmã, Fátima Júlio Ngove, obrigado por estarem sempre presentes e apoiarem os meus sonhos.

À equipe de professores e gestores da escola primária de Timane, onde tive a oportunidade de aprender e crescer como educador, agradeço por compartilharem seus conhecimentos e experiências práticas, que foram fundamentais para a minha pesquisa.

Por fim, gostaria de estender meus agradecimentos a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para minha formação, seja através de palestras, debates ou simplesmente pela inspiração que me proporcionaram. A cada pessoa que fez parte desta jornada, o meu sincero agradecimento por tornar possível a realização deste sonho acadêmico.

RESUMO

O estudo abordou o "Impacto do Modelo de Formação de Professores de Ensino Primário '10^a + 1' no Desempenho Escolar dos Alunos: Caso da EP de Timane – Inhassoro na Província de Inhambane (2018-2022)", avaliando a eficácia deste modelo de formação de professores e sua influência no desempenho escolar dos alunos. O objectivo principal foi avaliar o impacto desse modelo de formação no desempenho escolar dos alunos. Como objectivos secundários, fez-se análise das competências básicas adquiridas pelos alunos e a relação entre o domínio técnico-científico dos professores e o desempenho dos estudantes. A metodologia adoptada incluiu abordagem quali-quantitativa, análise de documentos, entrevistas e questionários. A amostra foi seleccionada de forma probabilística, envolvendo gestores escolares, professores e alunos da EP de Timane, num total de 40 participantes. Os resultados indicaram desafios no desempenho dos alunos, especialmente em leitura, escrita e matemática, bem como variação na compreensão de valores cívicos entre as classes. Quanto aos professores, apesar do conhecimento sólido dos conteúdos de ensino, houve espaço para melhorias em suas habilidades pedagógicas. As percepções em relação ao modelo "10^a + 1" foram críticas, destacando que sua rapidez e intensidade comprometem a preparação dos professores e afectam negativamente o desempenho dos alunos. Em suma, conclui-se que o modelo "10^a + 1" é ineficaz e tem um impacto negativo no desempenho pedagógico dos alunos na Escola Primária de Timane. Isso enfatiza a necessidade de estratégias pedagógicas eficazes e do aprimoramento das habilidades dos professores para melhorar o desempenho dos alunos, ressaltando a importância de reformas educacionais para elevar a qualidade do ensino na região e em contextos semelhantes.

Palavras-chave: Desempenho Escolar, Ensino Primário, Formação de Professores, Modelo 10^a +1.

ABSTRACT

The study addressed the "Impact of the Primary School Teacher Training Model '10th + 1' on Students' Academic Performance: The Case of EP Timane – Inhassoro in Inhambane Province (2018–2022)", assessing the effectiveness of this teacher training model and its influence on students' academic performance. The main objective was to evaluate the impact of this training model on students' school performance. As secondary objectives, the study analysed the basic competencies acquired by students and the relationship between teachers' technical-scientific knowledge and student performance. The methodology adopted included a qualitative-quantitative approach, document analysis, interviews, and questionnaires. The sample was selected probabilistically and included school managers, teachers, and students from EP Timane, totalling 40 participants. The results pointed to challenges in student performance, particularly in reading, writing, and mathematics, as well as variations in the understanding of civic values among the classes. Regarding teachers, although they showed solid content knowledge, there was room for improvement in pedagogical skills. Perceptions of the "10th + 1" model were critical, highlighting that its speed and intensity undermine teacher preparation and negatively affect student performance. In conclusion, the "10th + 1" model is ineffective and has a negative impact on students' academic performance at EP Timane. This highlights the need for effective pedagogical strategies and the enhancement of teachers' skills to improve student outcomes, underlining the importance of educational reforms to raise teaching quality in the region and similar contexts.

Keywords: Academic Performance, Primary Education, Teacher Training, 10th + 1 Model.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	v
LISTA DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE TABELAS	vii
CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO	1
1.1. Contextualização	1
1.2. Formulação do problema.....	2
1.3. Objectivos da pesquisaToda a pesquisa é constituída de metas, que se os objectivos que se pretende alcançar. Esta	4
pesquisa guia-se pelos seguintes objectivos:.....	4
1.4. Perguntas da pesquisa.....	4
1.5. Justificativa.....	5
1.6. Estrutura do trabalho	6
CAPÍTULO II. REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1. Noção de formação de professores.....	7
2.1.1. Modalidades de formação de professores	8
2.1.2. Modelo de formação de professores.....	9
2.2. Evolução dos modelos de formação de professores em Moçambique.....	9
2.2.1. Primeira fase: Antes da independência	9
2.2.2. Segunda fase: Depois da independência	10
2.2.2.1. Da Lei 4/83 até a 2ª república	11
2.2.2.2. Da Lei 6/92 até as reformas de 2008.....	11
2.2.3. Formação de professores no período pós-reforma de 2008	12

2.2.4. Os novos desafios de formação de professores segundo a Lei 18/2018	12
2.3. Modelo de formação de professores 10 ^a +1	14
2.4. Desempenho escolar e sua relação com a formação de professores	17
CAPÍTULO III. METODOLOGIA.....	20
3.1. Tipo de pesquisa.....	20
3.2. Método de abordagem.....	20
3.3. Métodos de procedimento	21
3.4. Técnicas e instrumentos de colecta de dados	22
3.5. População e amostra do estudo	22
3.6. Aspectos éticos da pesquisa	24
CAPÍTULO IV. ANÁLISE DISCUSSÃO DE DADOS	25
4.1. Descrição do local de estudo	25
4.2. Categorias de análise de dados	26
4.2.1. Nível de desempenho escolar dos alunos	26
4.2.1.1. Leitura e escrita	26
4.2.1.2. Numeracia	32
4.2.1.3. Expressão patriótica	33
4.2.2. Desempenho dos professores	33
4.2.3. Eficácia do modelo de formação de 10 ^a +1 na perspectiva dos professores e gestores da EP de Timane	39
4.3. Discussão.....	40
CAPÍTULO V. CONCLUSÃO.....	44
5.1. Conclusões da análise.....	44
5.2. Sugestões.....	45
Referências bibliográficas	46
Apêndice A. Guião de levantamento da evolução do desempenho dos professores.....	51
Apêndice B. Guião de entrevista aos gestores escolares.....	52
Apêndice C. Questionário dirigido aos professores de 10 ^a +1	53
APÊNDICE	54
Apêndice D. Questionário para a avaliação do desempenho dos alunos do 1º Ciclo	55
Apêndice E. Questionário para a avaliação do desempenho dos alunos do 2º Ciclo.....	57
ANEXO.....	60
Anexo 1. Credencial para o trabalho de campo	60

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

B – Bom

CHS/A – Carga Horária Semanal e/ou Anual

CRM – Constituição da República de Moçambique

E. – Excelente

EP – Escola Primária

IFP – Instituto de Formação de Professores

IMAP – Instituto do Magistério Primário

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação

JAM – *Joint Aid Management*

MB – Muito Bom

ME – Metodologia de Ensino

MEC – ministério de educação e cultura

MFP - Modelo de Formação de Professores

MINEDH – ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

N/O – Número de Ordem

NS – Não Satisfatório

P. – Pergunta

PCCFPP – Plano Curricular do Curso de Formação de Professores Primários

PCEP – Plano Curricular do Ensino Primário

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PQG – Plano Quinquenal do Governo

R. – Resposta

S. – Satisfatório

SNE – Sistema Nacional de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão do Curso

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UFRGN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Nível de domínio da competência de leitura	28
Gráfico 2. Avaliação do grau de compreensão textual pelos alunos da 3ª e 6ª na EP de Timane	29
Gráfico 3. Análise comparativa do domínio da ortografia entre 3ª e 6ª classe na EP de Timane	30
Gráfico 4. Perfil do alinhamento gráfico dos alunos da 3ª e 6ª classes na EP de Timane	31
Gráfico 5. Comportamento do calibre gráfico nos alunos da 3ª e 6ª classes da EP de Timane	32
Gráfico 6. Comportamento do espaçamento caligráfico na 3ª e 6ª classe da EP de Timane ...	32
Gráfico 7. Comportamento da inclinação axial dos textos na 3ª e 6ª classe da EP de Timane .	33
Gráfico 8. Desempenho dos alunos em numeracia na 3ª e 6ª classes da EP de Timane	34
Gráfico 9. Nível de domínio dos conteúdos de ensino pelos professores do modelo de 10ª+1 na EP de Timane	36
Gráfico 10. Domínio das estratégias de palificação do PEA pelos professores de 10ª+1 na EP de Timane	37
Gráfico 11. Domínio das metodologias de ensino pelos professores de 10ª+1 na EP de Timane	38
Gráfico 12. Domínio das estratégias de avaliação do PEA pelos professores de 10ª+1 na EP de Timane	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Plano de estudos do curso de 10ª + 1	16
Quadro 2. Principais indicadores de desempenho no ensino primário	19
Quadro 3. Definição da amostra da pesquisa	24
Quadro 4. Avaliação dos indicadores da ortografia na 3ª e 6ª classes da EP de Timane	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Avaliação qualitativa do desempenho dos alunos na leitura	27
Tabela 2. Avaliação subjectiva da caligrafia nos alunos da 3ª e 6ª classe na EP de Timane ...	31
Tabela 3. Evolução do desempenho dos professores formados no modelo de 10ª+1 na EP de Timane	35

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

Actualmente, vivemos na era da globalização e reestruturação competitiva de um mundo em constantes mudanças, em que a educação faz parte de um dos pilares para o desenvolvimento da sociedade. Assim, é necessário formar professores qualificados e com competências necessárias para o desenvolvimento profissional de modo a expandir o ensino e a educação de qualidade em todos os níveis de escolaridade.

O sistema educacional conheceu, no país, profundas transformações desde o tempo colonial, em que a necessidade de firmar a supremacia colonial portuguesa levou à existência de dois tipos de ensino, o Oficial para os colonos e o Rudimentar para os indígenas (Niquice, 2006).

Os ideais da liberdade e formação do homem novo instituídos na 1ª República ditaram a criação, em 1983 de um sistema educacional voltado para atender aos anseios do povo, sobretudo, a educação para todos e a consequente erradicação do analfabetismo (Bonde, 2022).

Entre os desafios que marcaram e ainda marcam o progresso do sector da educação no país, tem-se a componente de formação de professores. Partindo de simples capacitação com duração de semanas a meses, os programas de formação progrediram por diversos modelos, cuja essência sempre reflectiu a vontade política, desde os modelos de base 6ª classe até ao actual modelo de base 12ª classe.

Nivagara (2013) postula que, para fazer face a necessidade de reduzir o rácio aluno/professor e acabar com o recrutamento de uma larga escala de professores sem formação profissional, foram realizadas algumas acções significativamente relevantes, tais como a reforma do sistema de formação inicial de professores, com base na qual foram introduzidos em 2008 os modelos de formação de professores de tipo 10ª +1 para candidatos a professores do ensino primário.

De acordo com o Artigo 113 da Constituição da República de Moçambique (CRM, 2018), o Governo de Moçambique assume como um dos objectivos do Sistema Nacional de Educação (SNE), erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Ciente da degradação

progressiva da qualidade de ensino no país, o Estado implementou em 2019 uma nova reforma no Subsistema de Formação de Professores, introduzindo o modelo de tipo $12^a + 3$.

Com a nova reforma, o modelo de $10^a + 1$ encontra-se em processo de descontinuação. No entanto, maior parte dos professores primários, sobretudo na Escola Primária de Timane, ainda ostentam o nível de “professores básicos”. A EP de Timane não está alheia à problemática descrita, pois, os resultados do processo de ensino-aprendizagem têm sido caracterizados pelo fracasso escolar dos alunos nos já referidos domínios de escrita, leitura e cálculos matemáticos. Esse problema afecta em grande medida as aspirações das famílias, que vêm frustradas as esperanças de ter na escolaridade dos seus educandos a chave para o desenvolvimento socioeconómico dos núcleos familiares.

Na referida escola, estão afectos professores formados em diversos modelos, sendo o de $10^a + 1$ o predominante. Contanto que, dum lado, as reformas instituídas neste subsistema de educação visam a melhoria da competência dos professores e, doutro, grossa parte do corpo docente na EP de Timane ainda ostenta o nível básico de formação profissional, cuja extinção justifica-se pela necessidade de adopção de modelos capazes de dotar os formandos de competências exigidas para responder em altura aos desafios do sector.

Dessa forma, a presente pesquisa pretende avaliar *O Impacto do Modelo de Formação de Professores de Ensino Primário $10^a + 1$ Sobre o Desempenho Escolar: Caso da Escola Primária de Timane – Inhassoro, Província De Inhambane*, com foco numa análise comparativa entre os resultados obtidos neste e noutros modelos existentes na escola.

1.2. Formulação do problema

A formação de professores expressa o esforço do Governo na formação do homem capaz de atender as exigências do sector da educação. A escola, como qualquer instituição de ensino público ou privado, tem sua missão e seus objectivos. Estes, para serem alcançados, é necessário

o envolvimento de todos os intervenientes, conforme sustentam autores como Batalhão, (2015); Brandt, Magalhães e Silva (2021); Libâneo (2013); e Nivagarra (2020).

Na visão de Freire (2006, citado por Brandt *et al.*, 2021), a educação problematizadora não prescinde do papel desempenhado pela formação docente, já que dela depende a capacidade de o profissional buscar a transformação da realidade a partir do conhecimento das diferentes dimensões da prática educativa. Através da formação docente o profissional almejado é aquele que assume o papel de actor social e engaja-se na educação, guiando-se pelo princípio de que o homem é um ser inacabado e em constante necessidade de compreender e acompanhar as mudanças características da dinâmica de vida.

Para Libâneo (2013, p. 26), “a formação docente é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnico-prática do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

Perante o desafio da qualidade de ensino, a política nacional de educação considera a componente formação de professores como principal área estratégica, no sentido de garantir providencia às escolas de professores qualitativa e quantitativamente formados (Nivagarra, 2020). A componente qualitativa do perfil docente pressupõe “um professor competente, idóneo, capaz de cumprir com profissionalismo o contrato social de educador das novas gerações, de participar e liderar processos de desenvolvimento ao nível da escola e da comunidade” (Nivagarra, 2020, p. 375).

No âmbito das competências da prática docente, o modelo de $10^a + 1$ foi instituído com vista à preparação de professores na tomada de iniciativas que os permitam confrontar os saberes adquiridos com os problemas concretos vividos na sociedade ou na comunidade local em que estiverem inseridos (Nivagara, 2020).

Apesar dos esforços do sector na busca estratégias para garantir a almejada formação íntegra das crianças, o país enfrenta diversos desafios para a materialização deste propósito (Niquice, 2006). Entre os principais desafios, destaca-se o fraco desempenho escolar dos alunos, evidenciado pelas dificuldades generalizadas nos domínios de escrita, leitura, operações matemáticas básicas e compreensão linguística (Batalhão, 2015).

Esta realidade contrasta com o preceituado no Plano Curricular do Ensino Primário (2020), em que se tem como perfil do graduado deste subsistema de ensino o domínio das competências fundamentais de leitura, escrita e cálculos matemáticos, como condição primordial para o ingresso do aluno no ensino secundário, no qual vem a alargar a concepção científica e a forma de ver o mundo. Diante das constatações, coloca-se como questão central da pesquisa:

□ *Qual é o impacto do modelo de formação de professores 10^a + 1 no desempenho escolar dos alunos da Escola Primária de Timane – Inhassoro, no período de 2018 a 2022?*

1.3. Objectivos da pesquisa Toda a pesquisa é constituída de metas, que se os objectivos que se pretende alcançar. Esta

pesquisa guia-se pelos seguintes objectivos:

a) Objectivo geral

□ Avaliar o impacto do modelo de formação de professores de tipo 10^a + 1 sobre o desempenho escolar na Escola Primária de Timane no período compreendido entre 2018 a 2022.

b) Objectivos específicos

- Mensurar o desempenho dos alunos da EP de Timane no domínio das competências básicas do ensino primário.
- Relacionar o nível de domínio técnico-científico dos professores formados no modelo de 10^a+1 e o desempenho dos alunos na EP de Timane;
- Explorar as percepções de professores e gestores escolares sobre a eficácia do modelo de formação de professores 10^a+1 para o desempenho dos alunos na EP de Timane.

1.4. Perguntas da pesquisa

- Em que medida os alunos da EP de Timane dominam as competências básicas do ensino primário?
- Qual é a relação entre o nível de domínio técnico-científico dos professores formados no modelo de 10^a+1 e o desempenho dos alunos na EP de Timane?

- Quais são as percepções de professores e gestores escolares sobre a eficácia do modelo de 10^a+1 para o desempenho dos alunos na EP de Timane?

1.5. Justificativa

O interesse pela problemática do desempenho escolar na Escola Primária de Timane e sua relação com a componente de formação de professores resultou da experiência profissional do autor da pesquisa, tratando-se da escola em que o mesmo trabalha e na qual tem notado que os alunos apresentam dificuldades no domínio das habilidades básicas de leitura, escrita e operações matemáticas, apontando-se, entre os factores condicionantes, a prevalência de baixo nível de formação de professores.

Assim, é de interesse a necessidade de apurar a eficácia do modelo de formação de professores em estágio de descontinuidade, tal como tantos outros modelos tidos como ineficazes para cada contexto contemporâneo relativamente aos anseios da sociedade moçambicana.

Este estudo é relevante na medida em que os seus resultados permitem reflectir em torno do papel desempenhado pelas reformas implementadas no subsistema de formação de professores, demonstrando quais modelos são mais eficazes e de que maneira a sua generalização nos programas de formação inicial e continuada pode ser fundamental na luta contra a baixa qualidade de ensino no país.

Com os resultados do estudo, pretende-se contribuir para o enriquecimento da ciência pedagógica, dando subsídios a respeito o impacto da componente formativa do pessoal docente, sobre a qual já foram produzidas diversas reformas e cada uma delas com o seu respectivo impacto no desenvolvimento da educação.

Ao demonstrar o papel desempenhado pelo modelo estudado, espera-se ainda contribuir na identificação de possíveis alternativas para alavancar a componente formativa dos professores, tendo em conta que maior parte destes foram formados neste modelo tido como ineficaz para responder aos desafios da actual conjuntura educacional no que concerne à qualidade de ensino em Moçambique.

1.6. Estrutura do trabalho

O trabalho comporta cinco capítulos: (i) introdução, em que se apresenta o contexto da pesquisa, a formulação do problema, a justificativa e os objectivos da pesquisa; (ii) a revisão da literatura, em que se apresentam os alicerces teórico-temáticos que sustentam a linha de análise da pesquisa; (iii) metodologia, capítulo que engloba a delimitação da natureza, abordagem, procedimentos e técnicas da pesquisa, o seu universo, a amostra e a caracterização da área de estudo; (iv) apresentação e discussão dos resultados, com ênfase nas categorias de análise de dados; e (v) conclusão, que engloba as conclusões da análise e as sugestões para o melhoramento da eficácia do modelo de formação estudado.

CAPÍTULO II. REVISÃO DA LITERATURA

Apresentam-se a seguir as bases teóricas que sustentam a temática da pesquisa, destacando-se a noção de modelo de formação de professores; os tipos e modelos de formação; a evolução dos modelos de formação de professores em Moçambique desde a época colonial até ao presente; a estrutura e particularidades do modelo de $10^a + 1$; o desempenho escolar, suas características, indicadores no ensino primário e relação com o modelo de formação em análise.

2.1. Noção de formação de professores

A palavra formação, conforme sugere Donaciano (2006) é constituída pela aglutinação dos termos “forma” + “acção”. Assim, quando se trata de objectos, formar seria torná-los diferentes do que eram antes, no entanto, para o ser humano o significado tem outra dimensão, uma vez que a este não dá forma e sim criam-se mecanismos para que ele próprio se auto-forme por meio de acções e aquisição de experiências até se tornar diferente do que era antes.

Com base nesta distinção, entende-se que a formação se trata de um processo em a pessoa é integrada em um novo mundo, onde haja partilha de experiências com as demais pessoas numa dinâmica de relações sociais e aprendizagem, culminando com a construção da personalidade e desenvolvimento de competências.

Medeiros (1975), citado por Donaciano (2006) considera indissociável a formação da aprendizagem, uma vez que a pessoa só pode aprender quando ocorre integração de um novo conhecimento à sua experiência passada e presente, o que promove alterações comportamentais, transformando a percepção do mundo. Dessa forma, diz-se verdadeiramente formado o professor que, a partir da aprendizagem, tenha sofrido mudança comportamental e tornar-se capaz de fazer um olhar crítico a respeito da realidade circundante e de levar os seus alunos também a uma reflexão crítica sobre a realidade quotidiana.

A formação de professores pode ser definida como sendo o “processo de aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades, hábito, convicções, atitudes, comportamentos, em suma a competência que dá ao futuro professor o domínio de ‘bem-fazer’ o seu trabalho” (Donaciano, 2006, p. 21).

A formação de professores, na óptica de Nhachengo (2019), é uma prática profissionalizante vocacionada para o ensino, ou seja, é uma actividade intencional desenvolvida com vista a contribuir para a “profissionalização dos encarregados de educar as gerações mais novas” (p. 7).

Nas ideias expostas pelos autores citados, tem-se a compreensão de que, como processo, a formação de professores é processo amplo, no qual se incorpora a multiplicidade de acções voltadas para dotar a pessoa de saberes técnico-científicos necessários para a sua actuação como protagonista da condução do aluno na busca pelo conhecimento e compreensão do mundo. Este

entendimento é ainda corroborado por Nivagarra (2013, p. 23), ao afirmar que com a formação de professores procura-se “dotar os candidatos a profissão docente de saberes e competências necessárias para o desenvolvimento desta profissão”.

2.1.1. Modalidades de formação de professores

Existem dois tipos de formação de professores, a inicial e a contínua. Na visão de Nicaquela e Assane (2021), a inicial consiste na primeira etapa de preparo do futuro professor, sendo por isso decisiva para a prática docente, pois, é nessa fase em que se estabelecem mecanismos que permitem ao professor transpor as dificuldades de levar o aluno a aprendizagem através do cultivo de atitudes de disposição para o estudo, além da busca de referências práticas, investigação e descoberta da reflexão-na-acção e conhecimento-na-acção.

Na fase inicial, a formação de professores pode desenrolar-se de diferentes maneiras, como é o caso de cursos de magistério, frequência do ensino superior para uma profunda especialização, ou ainda fora do âmbito académico, como quando a pessoa passa a dar aulas particulares em busca de complemento para a sua renda ou com mera intenção de aprender a ensinar (Niquice, 2006).

Por sua vez, a formação contínua trata-se de um processo começado na formação inicial e se prolonga durante toda a vida profissional, enfatizando o aprimoramento da competência pedagógica. Este tipo de formação engloba actividades sequenciais, que se dão em plena carreira docente, após a primeira certificação profissional, ou seja, é uma formação dada àqueles que já possuem experiência profissional (Nivagara, 2013).

Dissertando sobre a formação continuada de professores no sistema educativo nacional:

Ouvimos e utilizamos indistintamente uma série de expressões para nos referir ao processo de formação continuada dos professores. Para tratar da formação profissional docente, a literatura apresenta diferentes designações como as seguintes: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, actualização, educação permanente, formação continuada e educação continuada. Todas estas designações pretendem referir-se às acções desenvolvidas para melhoria da prática docente (Matacane, 2013:65).

Assim, entende-se que a formação inicial é aquela que ocorre quando o formando recebe pela primeira vez as componentes técnico-instrucionais sobre como desenvolver o processo de ensino e distingue-se da continuada pelo facto de esta última ser dada aos profissionais já

experientes com vista ao alargamento das suas competências na prática de ensino. Em outras palavras, a formação inicial cria alicerces para a integração do formando na vida docente e a continuada permite o desenvolvimento daquilo que se aprendeu na inicial, englobando ajustes que ocorrem no sistema educativo em consonância com as transformações da sociedade.

2.1.2. Modelo de formação de professores

A clarificação prévia do que viria a ser o modelo de formação de professores (MFP) é fundamental para um melhor enquadramento do objecto desta pesquisa. Autores como Sempre e Castro (2022) sugerem que o MFP consiste num programa educacional esboçado com vista à preparação de indivíduos para um determinado grau de profissionalismo com adequação às novas realidades do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com MEC (2004), o MFP comporta cinco processos que actuam na mudança dos formandos, designadamente, a acção, a colaboração, a investigação, a teoria e a reflexão, numa influência mútua baseada nas interacções intencionais que envolvem professores, alunos, escola e comunidade. Esses processos agrupam-se em três grandes dimensões: (i) transmissão de conhecimentos ou instrução com base na lógica didáctica ou epistemológica dos saberes e dos métodos; (ii) modelação da personalidade através da lógica psicológica do desenvolvimento do indivíduo; e (iii) integração do conhecimento à prática, que é a lógica sócio-profissional ou de adaptação.

2.2. Evolução dos modelos de formação de professores em Moçambique

De acordo com Nhachengo (2019), diversos MFP tiveram lugar e a sua evolução sempre esteve directamente ligada a vontade política de cada período, bem como ao tipo de cooperação que o país adoptou com vista à formação de professores. Nivagarra (2013) divide a história dos MFP em dois principais períodos, o antes e o depois da independência. Nos próximos subtítulos, é feita a descrição da dinâmica evolutiva dos MFP nas duas fases mencionadas.

2.2.1. Primeira fase: Antes da independência

No período colonial, conforme Niquice (2006), vigoraram duas escolas de formação de professores, designadamente, a Escola de Habilitação de Professores, criada em 1930 e destinada ao ensino primário rudimentar ao serviço do indigenato, embora os formandos

pudessem ainda ser colocados em escolas oficiais, missões religiosas e escolas particulares. A segunda escola consistia em Magistérios Primários, cuja vigência desenrolou-se de 1962 a 1966, formando professores habilitados para o ensino primário destinado aos filhos dos colonos.

Houve necessidade de formar moçambicanos apenas no domínio da leitura, escrita e aritmética, foi criada em 1926 a primeira Escola de Habilitação de Professores de Posto do Alvor, distrito da Manhica, pelo Governo Português sob implementação da igreja católica, que iniciou a funcionar em 1930 com o modelo 3ª classe +1 ano. Em 1944, na mesma instituição e outros pontos do país foi introduzido o modelo 4ª classe +1 ano. No mesmo período, foram introduzidos os modelos 4ª classe + 2 anos e 4ª classe + 3 anos respectivamente. E em 1969 foi introduzido o modelo 4ª classe + 4 anos ambos para o ensino segregacionista (classe dominante e a classe dominada) (Sempre e Castro, 2022, p. 9).

De um modo geral, os MFP antes da independência visavam responder à característica universal do sistema educativo, marcada pela ideologia da supremacia racial, em resultado da qual criara-se um ensino Oficial para os brancos e o Rudimentar para os negros (Niquice, 2006).

No entanto, ainda durante o tempo colonial, sobretudo na Zonas Libertadas, a educação passou a constituir prioridade da intervenção política do país, o que deu espaço à escolarização das massas populares como objectivo estratégico de luta contra o analfabetismo e contra o regime segregacionista (Nivagarra, 2013). Essa alteração, como sugere Nhachengo (2019), foram motivadas pela consciência patriótica relativamente à exclusão dos moçambicanos do sistema educativo colonial ora vigente.

2.2.2. Segunda fase: Depois da independência

O panorama educacional do país após a independência teve os seus alicerces instituídos pelo Artigo 31º da Constituição da República Popular de Moçambique (1975):

Na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão. Combatendo a situação de atraso criada pelo colonialismo, o Estado promove as condições necessárias para a extensão do gozo destes direitos a todos os cidadãos.

O preceituado no extracto acima patente foi o alicerce para a ocorrência de transformações radicais no panorama educacional em Moçambique, pois, a vontade política passa a ser o que Machel considerava de “formação do homem novo” em alusão a indivíduos cientes dos princípios da liberdade e da necessidade de participar activamente no desenvolvimento de

acções que permitissem o desenvolvimento do país. Desde a independência, vários MFP foram implementados e reformados em conformidade com as reformas do Sistema Nacional de Educação (SNE), tal como melhor descrevem os subtítulos que seguem.

2.2.2.1. Da Lei 4/83 até a 2ª república

Os primeiros MFP adoptado em Moçambique enquanto república foram os modelos de tipo $6^a + 1$ e $6^a + 3$. A sua implementação visava a melhoria do ensino no país, formando professores dotados de capacidades reflexivas e saberes pedagógico-didácticos (Donaciano, 2013).

Após a instituição da 2ª república em 1990, introduz-se o modelo de $7^a + 3$ como resultado da constatação da ineficiência dos cursos com duração de até um ano para garantir aos professores o desenvolvimento pleno das capacidades e habilidades fundamentais para exercer as suas funções com competência (Donaciano, 2013).

2.2.2.2. Da Lei 6/92 até as reformas de 2008

Com a entrada em vigor da Lei 6/92, de 8 de Maio, segundo Niquice (2006), reafirma-se a educação como dever e direito do cidadão, sendo tarefa do Estado a organização de todo o processo de ensino através da definição de políticas, estratégias, currículo e demais instrumentos reguladores. No período compreendido entre 1992 e 2003, nos cursos baseados na 7ª classe, vigoraram os modelos de $7^a + 3$ e 7^a+2+1 , enquanto nos cursos de base 10ª funcionou nos Institutos de Magistério Primário (IMAP) o modelo de 10^a+1+1 .

Com vista a tornar o ensino básico mais relevante e voltado para a formação de cidadãos capazes de saber, saber ser, estar e conviver, introduzem-se, em 2004, reformas curriculares alterando-se a estrutura dos ciclos de aprendizagem e introduzindo-se novas disciplinas (Donaciano, 2013). Para garantir a formação de professores capazes de responder ao novo propósito, introduziu-se na etapa preparativa, isto é, em 2003 o modelo de $10^a + 2$.

Apesar das reformas referidas, ao nível da educação no país ainda mostraram-se prevaletentes importantes desafios, com destaque para uma lenta redução da taxa de analfabetismo, o qual é tido como um factor crucial da estratégia de combate à pobreza. Diante disso, conforme Nivagara (2020), em 2008 foi introduzido o modelo de 10^a+1 para o ensino primário e 12^a+1

para o secundário, cuja tónica central foi de eliminar a contratação de professores sem formação através da redução da duração dos cursos.

O PQG 2005-2009 define como acções a desenvolver na área de formação de professores o “Desenvolvimento e implementação da Estratégia de formação de professores que contemple a formação inicial acelerada e a formação contínua e em exercício para todos os subsistemas de ensino” (p. 170). Com vista a operacionalização desta aposta, traçou-se como meta formar 25 mil professores para o ensino primário, capacitar os quadros sem formação inicial, construir dois (2) Centros de Formação de Professores e três (3) Institutos de Magistério Primário (IMAPs) nas províncias de Gaza, Niassa e Manica.

2.2.3. Formação de professores no período pós-reforma de 2008

O período que sucedeu à reforma de 2008 foi caracterizado pela descontinuação do modelo de +1 em 2011 para o ensino secundário. No ensino primário persistiu o modelo de 10^a+1 em alguns Institutos de Formação de Professores (IFP) e introduziu-se ainda em 2011 o modelo de 10^a+3 em outros IFP (Nivagara, 2020).

Nos dois modelos ora existentes nos IFP, a componente prática da actividade curricular é tida como fundamental na formação inicial, já que permite aos formandos um contacto directo com situações reais do processo de ensino-aprendizagem. A adopção dos referidos modelos prende-se a factores geopolíticos, económicos e socioculturais do país, em que se coloca o desafio de ampliar o acesso dos cidadãos ao ensino básico e o consequente combate a pobreza (Nivagara, 2020).

Com vista a promoção de melhorias no subsistema de formação de professores, o Plano Quinquenal do Governo (PQG 2010-2014) estabelece entre na prioridade 39: “construir, reabilitar e ampliar os Institutos de Formação de Professores, em todas as províncias”. Na prioridade 40, prevê-se a consolidação das reformas implementadas na formação inicial, em exercício, presencial e à distância por meio do aumento da capacidade de ingresso dos IFP.

2.2.4. Os novos desafios de formação de professores segundo a Lei 18/2018

Com a actual reforma do SNE, instituída através da Lei 18/2018, de 28 de Dezembro:

O Governo reconhece que a formação de um ano para o futuro professor não é suficientemente eficaz para responder às exigências sempre mutáveis da educação. Esta formação inicial não satisfatória o tipo de professores que deseja-se (actualizado, reciclado e pronto para acompanhar as dinâmicas do desenvolvimento).

Através da Prioridade II, do Plano Quinquenal do Governo (PQG 2015-2019), tinha-se como desafios “fortalecer a formação, valorização e motivação dos professores no sistema de educação” e “aumentar o número de professores primários e secundários com formação psicopedagógica especializada para cada nível de ensino”. Diante destes desafios, a meta era de sair dos 32.500 professores primários formados até 2014 para 35.000 em 2019. No entanto, o PQG (2020-2024) calcula em 95% a proporção de professores com formação psicopedagógica específica e define como meta alcançar os 100% até 2024.

Ainda no contexto das reformas do subsistema de formação de professores, implementou-se em 2019 o modelo de 12^a + 1 “como parte das realizações do Governo para assegurar que todo moçambicano tenha acesso ao ensino e educação de qualidade e (...) permitir que o professor esteja capacitado a leccionar (...) e acompanhar o progresso dos seus alunos (...) (Rosário, Televisão de Moçambique, 24 de Agosto de 2019).

Esta ambição insere-se nas apostas gerais dos Estados africanos “catalisar uma revolução da educação e promover activamente a ciência, tecnologia, investigação e inovação, com vista a desenvolver conhecimentos, capital humano, capacidades e competências com vista a promover inovações para o século africano” (Agenda 2063, Prioridade 71).

No contexto global, a formação de professores como premissa para a promoção do desenvolvimento humano encontra os seus alicerces na Agenda 2030 da Nações Unidas.

Constitui Objectivo da Agenda “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Uma das premissas para lograr esta ambição, conforme a prioridade 4.c, consiste em “aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento”.

2.3. Modelo de formação de professores 10^a+1

O modelo 10^a + 1, segundo Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário – PCCFPP:

Procura responder às exigências do novo Currículo do Ensino Primário, no que respeita à expansão da rede escolar e à elevação da qualidade da educação, fornecendo, em pouco tempo, professores com uma preparação profissional que os capacite a abraçar com sucesso a tarefa de educar o Homem moçambicano (MEC, 2006, p. 2).

O PCCFPP (10^a + 1) apresenta como estrutura: (i) a justificativa, os princípios gerais, os objectivos da formação, o perfil do graduado, o plano de estudos, os objectivos gerais das disciplinas, as orientações metodológico-formativas e a avaliação. A justificativa comporta a dimensão política e económica, ressaltando a necessidade de incrementar a taxa de escolarização em consonância com a limitação financeira do Estado em pagar a professores qualificados, o que ditou a redução do tempo de formação de professores para um ano. O modelo é regido por três princípios pedagógicos, os quais são estabelecidos no artigo 2 da Lei 6/92, designadamente:

- a) Articulação integrada entre a teoria e prática através da introdução dos formandos no estudo de situações reais e sua interpretação por meio de referenciais teóricos;
- b) Transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades para a prática profissional e futura, tendo em consideração os modelos de ensino em que os formandos serão inseridos;
- c) Inovação e investigação, com ênfase no conhecimento de metodologias, técnicas e instrumentos de investigação que capacitem os formandos em matéria de intervenção educativa com inovação e fundamentos científicos.

O PCCFPP de 10^a + 1 visa a formação de professores para o ensino básico, isto é, de 1^a a 7^a classe e Educação de Adultos, “dotando-os das competências e atitudes para o correcto exercício dessa acção” (p. 11). Este propósito tem como base os três objectivos fundamentais preconizados no artigo 33, da Lei 6/92:

- Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.
- Conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.

- Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica.

O plano de estudos do curso de 10^a + 1 comporta duas variantes: o curso regular e o curso de Inglês com 15 e 7 disciplinas, respectivamente, além de cinco (5) temas transversais e de carácter obrigatório. A seguinte tabela apresenta o extracto do plano de estudos:

Quadro 1. Plano de estudos do curso de 10^a + 1

N/ O	Tronco Comum		Disciplinas Específicas			
			Curso Regular		Curso de Inglês	
	Disciplinas	CH S/A	Disciplinas	CHS /A	Disciplinas	CHS/ A
1	Psicopedagogia	140	ME de Ofícios	80	Língua Inglesa	1060
2	Organização e Gestão Escolar	60	Técnicas de Expressão em Línguas	80	ME de Língua Inglesa	80
3	ME de Educação Cívica e Moral	40	ME de Língua Portuguesa	120		
4	Línguas Bantu de Moçambique	80	ME de Ciências Sociais	120		
5	Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	80	ME de Educação Física	100		
6			ME de Educação Musical	100		
7			ME de Matemática	180		
8			ME de Educação Visual	80		
9			ME de Ciências Naturais	120		
Total		400		980		1140

Fonte: Adaptado do PCCFPP (2006)

O perfil do graduado do modelo de 10^a + 1 compreende três níveis: (i) pessoal ou social, em que se contemplam aspectos ligados a atitudes e valores como amor à pátria, respeito pelos direitos humanos, criatividade, zelo, ética e deontologia, entre outros; (ii) conhecimentos científicos, realçando-se o domínio dos saberes e metodologias das disciplinas curriculares do

ensino básico; e (iii) habilidades profissionais, em se elencam competências que englobam, entre outros aspectos, planificação e gestão da aula e as tecnologias de informação e comunicação.

Relativamente aos objectivos das disciplinas, PCCFPP apresenta um vasto leque de objectivos gerais, parte dos quais é transversal a todas as disciplinas enquanto os demais são referentes a cada disciplina. Os objectivos próprios das disciplinas são definidos em conformidade com os objectivos dos programas de ensino.

As orientações metodológicas preconizam métodos participativos com destaque para trabalhos em grupo, debates e estudo individual. Dada a exiguidade de tempo para a realização do estágio, a componente prática da formação insere-se nas práticas pedagógicas, que são realizadas em ligação com as escolas, devendo o formando registar metodicamente os aspectos observados: na assistência de aulas ministradas pelos professores, na participação em actividades de planificação e na leccionação simulada desenvolvida pelo próprio formando.

Quanto à componente avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o PCCFPP, reconhecendo que processo avaliativo não constitui um fim em si, estabelece três modalidades padronizadas: a diagnóstica – verificação de pré-requisitos imprescindíveis para novas aprendizagens, a formativa – recolha contínua e sistemática da informação sobre o progresso do aluno na aprendizagem e a sumativa – classificação do aluno no fim de uma sequência programática de ensino para averiguação das competências adquiridas.

O curso de 10^a + 1 foi concebido como modelo de formação inicial, comportando assim diversas dimensões: (i) a académica, baseada nos conteúdos das disciplinas curriculares; (ii) a prático-reflexiva, que insere o formando no âmbito da prática profissional; (iii) e as experiências, que englobam a mobilização, integração e desenvolvimento de saberes e capacidades de análise sistemática da realidade pedagógica e social (MEC, 2006).

Conforme Agibo (2017), o modelo de 10^a + 1 funciona como variante do modelo de 10^a + 2 e o surgimento se prendeu com a necessidade de formar professores primários em quantidade e reduzir a proporção de professores não formados em curto espaço de tempo, facto que trouxe resultados positivos para os devidos efeitos. Com a sua introdução, extinguem-se os Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) e os Institutos de Magistérios Primários (IMAPs),

criando-se os IFPs, destinados a formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico.

Este modelo de ensino foi instituído para a formação de professores com vista a “prepará-los para poderem, eles próprios, tomar iniciativas inovadoras nos contextos locais em que decorrerá a sua prática profissional” (INDE, 2006, p. 10). Entende-se, portanto, que este preceito enfatiza que o professor deve confrontar os saberes adquiridos com os problemas concretos da sociedade em transformação, implementando projectos mais voltados para o interesse da comunidade, da escola e dos alunos.

Este pensamento é corroborado por Nivagara (2013, p. 26), ao postular que o modelo de 10^a + 1 foi estabelecido “para fazer face a necessidade de reduzir o rácio aluno/professor e acabar com o recrutamento de uma larga escala de professores sem formação profissional”. No entanto, afigura-se como desvantagem do modelo a sua inadequação para formar professores competentes dada a redução do tempo destinado aos estudos teóricos e práticos, que deve, na visão de Mugime *et al.* (2017) e Nhachengo (2019) deve ser de pelo menos três anos.

2.4. Desempenho escolar e sua relação com a formação de professores

Desempenho expressa o conjunto de características ou capacidades que permitem determinar o nível de eficiência do indivíduo em relação aos resultados esperados. No âmbito escolar, o desempenho diz respeito é um atributo intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem dos alunos e engloba um conjunto de normatividades por meio das quais o professor faz a avaliação, comparação, diferenciação e classificação do nível de progresso do aluno (Belarmino, 2016).

Desempenho escolar reflecte:

O percurso ou carreira escolar dos alunos, isto é, a forma como se apresenta a história escolar dos alunos. Ao falar da história escolar, fala-se do sucesso ou insucesso escolar, em outras palavras, desempenho escolar designa a trajectória escolar do aluno desde o início de sua vida escolar. O desempenho escolar pode referir a qualidade do percurso escolar dos alunos (Chechia & Andrade, 2002, p. 43).

No debate sobre o processo de avaliação escolar, Piletti (2004, p. 190) concebe o desempenho escolar como sendo uma característica mensurável e que exprime “os conhecimentos,

habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor e da escola como um todo”.

Tanto como na definição de Belarmino (2016), quanto na de Piletti (2004) denota-se elementos comuns em referência ao desempenho escolar: o progresso, a aprendizagem, a mensuração, e as qualidades do aluno. Neste sentido, adopta-se como conceito de desempenho escolar ao conjunto de qualidades que o aluno apresenta e que permitem a mensuração do grau de progresso do aluno relativamente a uma sequência de aprendizagens que se espera adquirir. De acordo com INDE (2020), no ensino primário, o desempenho escolar expressa-se por meio de competências desenvolvidas em cada ciclo de aprendizagem. O PCEP (2020) associa o desempenho escolar ao desempenho do professor, e este ao tipo de formação do professor:

Efectivamente, o desempenho do professor constitui um factor de relevo para o sucesso escolar. Um bom desempenho do professor depende, em larga medida, da sua formação. Tal como a Lei 6/92 preconiza, esta formação deve permitir que o professor se torne num educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos (p. 51).

Diante do exposto, apreende-se que existe uma relação de dependência entre a formação de professores e o desempenho dos alunos, na medida em que o nível do preparo daquele para lidar com situações pedagógicas concretas dita a dinâmica de ensino empreendido, o que influi grandemente na aprendizagem e na consequente mudança comportamental dos alunos, não obstante a influência de outros factores do processo de ensino-aprendizagem. O quadro que segue resume os indicadores de desempenho tomando como base os principais domínios da aprendizagem no ensino primário, nomeadamente, leitura, escrita, interpretação de textos, numeracia e expressão patriótica.

Quadro 2. Principais indicadores de desempenho no ensino primário

N/O	Domínio	Indicadores de desempenho	Extensão	
			1º Ciclo	2º Ciclo
1	Leitura	Lê pequenos textos com tom de voz audível e pronúncia correcta sem soletração	7 a 10 frases	10 a 15 frases
2	Escrita	Escreve pequenos textos	5 a 8 frases	10 a 15 frases

3	Interpretação de textos	Responde questionários oralmente ou por escrito	7 a 10 frases	10 a 15 frases
4	Numeracia	Conta e faz operações matemáticas com número naturais	Até 1000	Até 1.000.000
6	Expressão patriótica	Respeita os símbolos da Pátria, os feriados nacionais e os Heróis Moçambicanos	Hino Nacional, feriados e Heróis Nacionais	Reconstrução da história da Luta de Libertação Nacional

Fonte: Adaptado do PCEP (2020)

Este entendimento é igualmente sustentado por Araújo (2020), ao afirmar que para o rendimento dos alunos assume importância o perfil do professor, quer sob o ponto de vista técnico-científico, quer em função das qualidades pessoais, pois, não basta que o professor leve alunos à reprodução dos conhecimentos já estabelecidos pelas diversas ciências, é também necessário que este assuma uma postura educativa e moldar a sua personalidade em função da realidade social do aluno.

Em suma, este capítulo explora a formação de professores, destacando sua evolução em Moçambique, desde a era colonial até os modelos actuais. São abordados os modelos de formação específicos, como o 10^a+1, visando atender às demandas educacionais e melhorar o desempenho escolar. Destaca-se a relação entre a formação docente e o desempenho dos alunos, argumentando que uma formação adequada é crucial para a eficácia educacional e o desenvolvimento de competências pedagógicas relevantes.

Esses temas permitem contextualizar o estudo, estabelecendo um ponto de partida para avaliar como esse modelo específico de formação pode impactar o desempenho escolar. A ênfase na necessidade de formação contínua e o vínculo entre a formação docente e o desempenho dos alunos são fundamentais para desenvolver uma metodologia de pesquisa que examine a eficácia desse modelo na Escola Primária de Timane, considerando as particularidades do contexto e do período estudado.

CAPÍTULO III. METODOLOGIA

Este capítulo compreende os métodos e os materiais utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, delimitando-se o tipo de pesquisa, o método de abordagem e de procedimentos de recolha. Faz-se ainda a descrição das técnicas e dos instrumentos de recolha e análise de dados e a definição do grupo-alvo pesquisado.

3.1. Tipo de pesquisa

Para a materialização desta pesquisa recorrer-se-á a pesquisa quali-quantitativa, que é entendida por Severino (2017), como sendo aquela que associa a abordagem de dados quantificáveis com atributos qualitativos, geralmente relacionados com opinião pública.

O uso simultâneo do método qualitativo e quantitativo possibilitou a obtenção de dados que reflectem o impacto do modelo de $10^a + 1$ sobre o desempenho escolar, associando a opinião dos gestores escolares e professores sobre a eficácia da formação com duração de apenas um ano para responder aos desafios da qualidade de ensino no país em geral e na EP de Timane, em particular com os resultados quantitativos referentes ao nível de desempenho dos alunos da 3^a e 6^a classe nos domínios de leitura, escrita, numeracia e expressão patriótica.

3.2. Método de abordagem

No que concerne ao método de abordagem, esta pesquisa é indutiva, já que busca a explicação de fenómenos estudados a partir de uma cadeia de raciocínio em ordem ascendente de análise, do particular para o geral, até chegar a uma conclusão (Prodanov & Freitas, 2013).

Esta abordagem permitirá com que posteriormente à realização do trabalho de campo se façam generalizações dos resultados particulares referentes ao nível de desempenho de cada professor e aluno participante da pesquisa para a globalidade da população do estudo, bem como às demais escolas do ensino primário com características similares no país.

3.3. Métodos de procedimento

No que se refere aos métodos de procedimento, numa primeira fase, fez-se a pesquisa bibliográfica, para poder entender os posicionamentos de diversos autores em relação ao objecto desta pesquisa, e garantir a sustentação das fases seguintes da pesquisa até a discussão dos resultados.

Além da pesquisa bibliográfica, aplicou-se também o método monográfico ou estudo de caso, conceitualizado por Aragão & Neta (2017) como sendo uma descrição e análise detalhada de algum caso que apresente alguma particularidade que o torna especial. Apesar da existência de inúmeras escolas em que grossa parte dos professores foram formados no modelo de $10^a + 1$, esta pesquisa foca-se na EP de Timane dada a sua importância local e regional como sede da Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e que almeja se tornar referência na formação de alunos dotados de capacidades, conhecimentos e habilidades que os permitam responder às aspirações da família.

O estudo monográfico desenrolou-se através de etapas como: a) identificação do problema – existência de paralelismo entre a predominância de professores formados no modelo de $10^a + 1$ e o fraco desempenho escolar na EP de Timane; b) levantamento de dados bibliográficos e de campo sobre a temática de estudo; c) análise da inter-relação entre variáveis como formação de professores, metodologias de ensino, e desempenho de alunos nos domínios de leitura, escrita, interpretação do texto, numeracia e expressão patriótica; e d) esboço de estratégias com vista ao fomento da formação continuada para a aquisição de mais domínio técnico-científico e habilidades profissionais em prol de um ensino de qualidade na EP de Timane.

Ainda no desenrolar do método monográfico, aplicou-se o método estatístico, que “se fundamenta na aplicação da teoria estatística da probabilidade e constitui importante auxílio para a investigação em ciências sociais” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 36). A sua operacionalização deu-se através da avaliação das competências apresentadas pelos alunos, tomando como critérios a escala de classificação estabelecida pelo Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização de Jovens e Adultos e Ensino Secundário (MINEDH, 2019): Não satisfatório (0 a 9 valores), Satisfatório (10 a 13 valores), Bom (14 a 16 valores), Muito Bom (17 a 18 valores) e Excelente (19 a 20 valores).

Aplicou-se ainda o método de pesquisa documental, que consiste no estudo de documentos oficiais ou primários sobre o assunto da pesquisa (Severino, 2017). A sua aplicação recaiu sobre políticas públicas (Agenda 2030 das Nações Unidas e Agenda 2063 da União Africana); programas do governo (Planos Quinquenais do Governo de 2006 a 2024); planos estratégicos do sector de Educação (2006, 2020); Plano Curricular do Curso de Formação de Professores Primários (PCCFPP, 2006); e plano curriculares do ensino primário (PCEP, 2020). A busca realizada nestes documentos visava fundamentalmente entender o contexto evolutivo dos modelos de formação de professores e o lugar do modelo de 10^a + 1 nos desafios do subsistema.

3.4. Técnicas e instrumentos de colecta de dados

A recolha de dados baseou-se em duas técnicas principais: o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. Segundo Severino (2017), o inquérito por questionário consiste num conjunto estruturado de perguntas padronizadas, aplicadas por escrito, destinado à recolha de dados objectivos e quantificáveis. Por sua, a entrevista é definida como uma técnica de carácter verbal e directo, que permite obter informações mais profundas e interpretativas sobre o fenómeno estudado.

A entrevista foi dirigida aos gestores escolares (director e director adjunto da escola) e seus colaboradores (coordenadores de ciclo) com vista a colecta de opinião destes sobre a relação existente entre a formação de professores de 10^a + 1 e o desempenho escolar das suas turmas numa análise histórico-comparativa temporal (2018 a 2022) e profissional (resultados obtidos pelos professores formados nos demais modelos existentes na escola).

O questionário foi dirigido aos alunos da 3^a e 6^a classe como terminais do 1^o e 2^o ciclo do ensino primário, respectivamente, e que constituem referência oficial para a avaliação do desempenho ao nível do MINEDH. Para a operacionalização das técnicas descritas, foram usados como instrumentos os roteiros de entrevista e o questionário, contendo questões abertas e fechadas.

3.5. População e amostra do estudo

Segundo Pereira *et al* (2018), a população da pesquisa é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo e a amostra é parte da população, seleccionada de acordo com uma regra ou plano.

A população desta pesquisa engloba gestores da escola, professores e alunos. Para a selecção da amostra, aplicou-se a amostragem probabilística, na qual, qualquer membro da população de estudo tinha a mesma possibilidade de ser escolhida (Prodanov & Freitas, 2013), desde que cumpra requisitos referentes a cada grupo de interesse:

- (i) Gestores escolares – ser director e/ou director adjunto da EP de Timane;
- (ii) Professores – Ser professor na EP de Timane e ter formação no modelo de 10^a +1;
- (iii) Alunos – Ser aluno da EP de Timane e pertencer à turma ministrada por um professor formado num dos modelos de formação de professores do ensino primário.

A tabela 3 a seguir descreve a distribuição amostral do estudo e a respectiva informação solicitada aos participantes.

Quadro 3. Definição da amostra da pesquisa

População		Alunos, professores e gestores escolares				
Elementos da amostra	Homens	Mulheres	Total	Informação solicitada	Técnica	Instrumento
Gestores escolares (director e director adjunto da escola)	1	1	2	Análise histórica do desempenho escolar para cada modelo de formação de professores na escola	Entrevista	Roteiro de entrevista
Professores	10	10	20	Opinião sobre a eficácia do curso de formação de professores com duração de um ano para responder aos actuais desafios do ensino	Questionário	Formulário de perguntas
Alunos	9	9	18	Grau de desempenho nos domínios de leitura, escrita, interpretação do texto, numeracia e expressão patriótica	Questionário	Formulário de perguntas
Total (Amostra)	20	20	40			

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

3.6. Aspectos éticos da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa pressupõe a observação de uma postura eticamente aceitável por parte do pesquisador. Conforme Prodanov e Freitas (2013) “ética na pesquisa indica uma conjunção de ‘conduta’ e de ‘pesquisa’, o que traduzimos como ‘conduta moralmente correta durante uma indagação, a procura de uma resposta para uma pergunta’” (p. 45).

Dessa forma, no presente estudo, observou-se o protocolo de pesquisa da UEM, nomeadamente, o levantamento do credencial para a realização do trabalho de campo junto à comunidade; obedeceram-se os princípios de direitos autorais através da citação e referenciação das fontes de informação; o autor sujeitou-se ao Regulamento Interno da Escola, preservou a identidade dos entrevistados, recolheu dados mediante o livre consentimento dos sujeitos; e anunciou claramente o propósito meramente académico da recolha de dados aos sujeitos estudados.

Em resumo, este capítulo detalha a metodologia da pesquisa, incorporando uma abordagem qualitativa-quantitativa para avaliar o impacto do modelo de formação de professores 10^a + 1 no desempenho escolar. Utiliza-se uma abordagem indutiva, combinando métodos bibliográficos, monográficos, estatísticos e documentais. O estudo foca na Escola Primária de Timane, empregando questionários e entrevistas com gestores, professores e alunos para colectar dados. A selecção da amostra é probabilística, visando representatividade. Aspectos éticos são rigorosamente observados, respeitando os princípios de conduta moral na pesquisa.

CAPÍTULO IV. ANÁLISE DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo examina o impacto do modelo de formação de professores 10^a +1 no desempenho escolar dos alunos na EP de Timane, entre 2018 e 2022, utilizando dados colectados para avaliar a eficácia deste modelo de formação, correlacionando-o com as métricas de sucesso dos alunos. Através da análise estatística e qualitativa, discute-se a relevância das estratégias pedagógicas adoptadas e sua influência na melhoria dos resultados escolares, considerando o contexto específico de Inhassoro na Província de Inhambane.

4.1. Descrição do local de estudo

Figura 1. Vista da EP de Timane



Fonte: Imagens extraídas pelo autor

A EP de Timane (figura 1) é uma instituição pública que lecciona o ensino primário do SNE. A mesma comporta três (3) salas de aulas convencionais e mesmo número de salas construídas à base do material misto. Possui ainda uma (1) secretaria; um (1) armazém da *Joint Aid Management* (JAM), uma organização que presta serviços apoio às crianças em material escolar assistência médica e medicamentosa, fornecimento de lanche escolar, saneamento e prevenção de doenças; uma cozinha, duas (2) casas de banho de material misto para homens e mulheres. Foi fundada em 1954, pelo padre católico Batista Joaquim Mateus. Inicialmente, leccionou até 3^a classe e, aos sábados e domingos, ministrava-se a catequese e culto.

4.2. Categorias de análise de dados

Em conformidade com os objectivos da pesquisa, os dados colectados no campo são categorizados em três dimensões: (i) mensuração do desempenho escolar dos alunos nos domínios de literacia, numeracia e expressão patriótica; (ii) relação entre o modelo de formação de professores de 10^a+1 e o desempenho dos alunos; e (iii) percepção e opiniões dos professores e gestores escolares sobre a eficácia do modelo de 10^a+1.

4.2.1. Nível de desempenho escolar dos alunos

Em conformidade com o primeiro objectivo específico da pesquisa, avaliou-se o nível de desempenho pedagógico dos alunos das classes terminais de cada ciclo de aprendizagem, nomeadamente, 3^a e 6^a classe para o 1^o e 2^o ciclo, respectivamente, tomando como base as competências de leitura, escrita, numeracia, e expressão patriótica.

4.2.1.1. Leitura e escrita

Relativamente ao domínio da leitura, foram testadas variáveis como autocorreção linguística, entonação, observância dos sinais de pontuação, e fluência. A tabela que segue reflecte a frequência dos resultados do teste em cada uma das referidas variáveis.

Tabela 1. Avaliação qualitativa do desempenho dos alunos na leitura

Critério	3ª Classe					6ª Classe				
	NS	S	B	MB	E	NS	S	B	MB	E
Autocorreção linguística (pronúncia correcta)	1	4	2	1	1	0	1	3	3	2
Entonação (variação do tom de voz)	1	4	1	2	1	0	1	3	3	2
Respeito aos sinais de pontuação	1	3	1	4	0	1	1	3	2	2
Fluência (leitura sem pausas para decifrar as palavras)	2	2	4	0	1	1	3	3	1	1
Média	1	3	2	2	1	1	2	3	2	2
%	11.1	33.3	22.2	22.2	11.1	11.1	22.2	33.3	22.2	22.2

NS – Não Satisfatória; S – Satisfatório; B – Bom; MB – Muito Bom; E - Excelente

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados constantes da tabela 1 elucidam uma maior dispersão no concernente ao domínio das quatro variáveis testadas. Para uma melhor análise da proporcionalidade entre as variáveis, os valores médios constantes na referida tabela são representados através do seguinte gráfico:

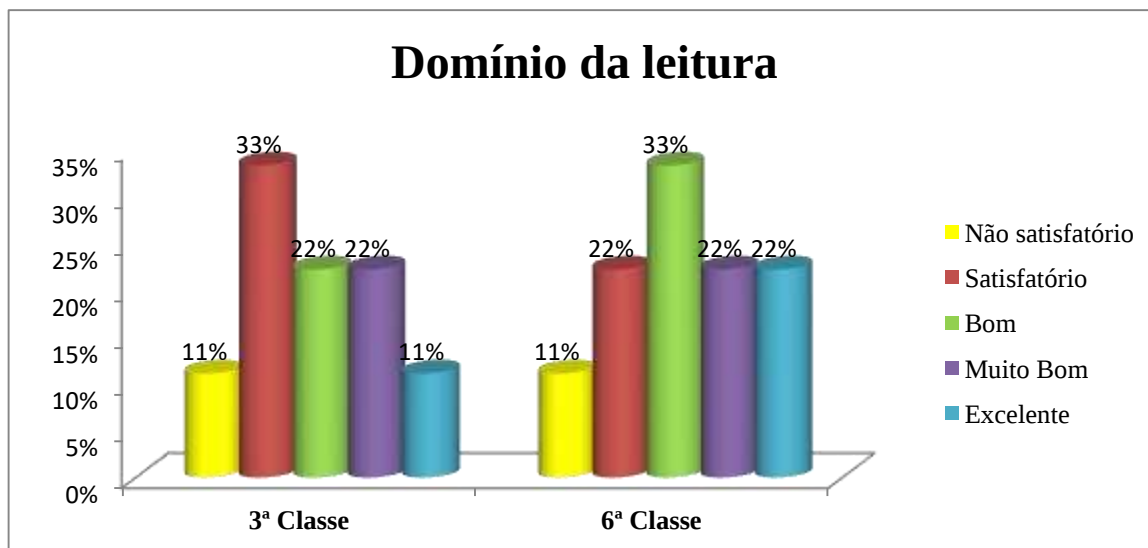


Gráfico 1. Nível de domínio da competência de leitura

Conforme ilustra o gráfico 1, tanto na 3ª classe, quanto na 6ª classe, em média, um (1) em cada nove (9) alunos (11,1%) apresenta um domínio não satisfatório de leitura. Cerca da metade (4 alunos, correspondentes a 44%) dos inqueridos na 3ª classe apresenta um domínio inferior a “Bom” na leitura, enquanto na 6ª classe o número de alunos na mesma situação é de 1/3, ou seja, 33%.

Na 3ª classe, as dificuldades concernentes ao domínio da leitura são incidentes nas quatro variáveis analisados, o que significa que parte considerável dos alunos pronunciaram incorrectamente mais de uma palavra durante a leitura do texto sem fazer autocorreção, demonstrando assim o irreconhecimento dos erros cometidos. Ainda no âmbito da leitura, quatro (4) alunos da 3ª classe apresentaram uma variação desajustada do tom da voz relativamente à estrutura do texto. Para o caso da 6ª classe, os alunos demonstraram alguma superação das dificuldades de autocorreção e entonação, prevalecendo, porém, limitações no respeito à pontuação e na leitura fluente.

Ainda no domínio da leitura testou-se o grau de compreensão do texto pelos alunos, colocando-se duas (2) perguntas de interpretação textual na 3ª classe e três (3) na 6ª classe (Questão 2 dos

apêndices D e E). O gráfico 2 abaixo resume os resultados obtidos na variável de compreensão textual

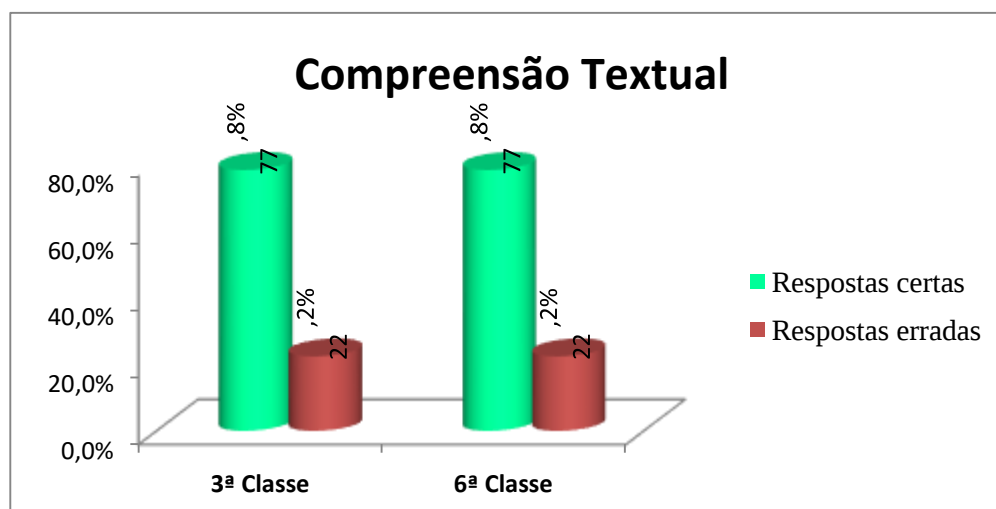


Gráfico 2. Avaliação do grau de compreensão textual pelos alunos da 3ª e 6ª na EP de Timane

A proporcionalidade do desempenho dos alunos na compreensão e interpretação textual apresenta um comportamento similar entre a 3ª e a 6ª classe, pois, em média sete (7) alunos, correspondentes a 77,8% responderam correctamente às perguntas que tinham por objectivo a avaliação do grau de compreensão do texto lido, como uma das variáveis da competência de leitura.

O desempenho dos alunos do domínio da escrita foi avaliado em duas vertentes, a ortografia, que se refere à observância das regras gramaticais na produção do texto e a caligrafia, que engloba os aspectos técnicos concernentes à arte de escrever à mão. No concernente à ortografia, analisaram-se variáveis como acentuação, pontuação, translineação, uso de maiúsculas ou minúsculas, correcção linguística, e legibilidade textual.

Quadro 4. Avaliação dos indicadores da ortografia na 3ª e 6ª classes da EP de Timane

Categoria	Variável	Avaliação Qualitativa									
		3a Classe					6a Classe				
		NS	S	B	MB	E	NS	S	B	MB	E
Ortografia	Acentuação	2	3	2	2	0	1	4	1	3	0
	Pontuação	3	3	3	0	0	5	4	0	0	0
	Translineação	6	1	1	1	0	2	0	5	1	1
	Uso de minúscula/maiúscula	4	2	2	1	0	5	2	1	1	0

	Correção linguística	4	3	2	0	0	5	2	1	1	0
	Legibilidade	1	3	2	1	2	6	1	2	0	0
	Média	3	3	2	1	0	4	2	2	1	0
	%	33%	33%	22%	11%	0%	44%	22%	22%	11%	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A frequência relativa do desempenho dos alunos na aprendizagem da ortografia mostra que seis (6) alunos, que constituem a maioria em cada uma das classes avaliadas obtiveram uma classificação que varia entre Não Satisfatório e Satisfatório, sendo apenas três (3) o número de alunos com Bom desempenho nesta competência da escrita.

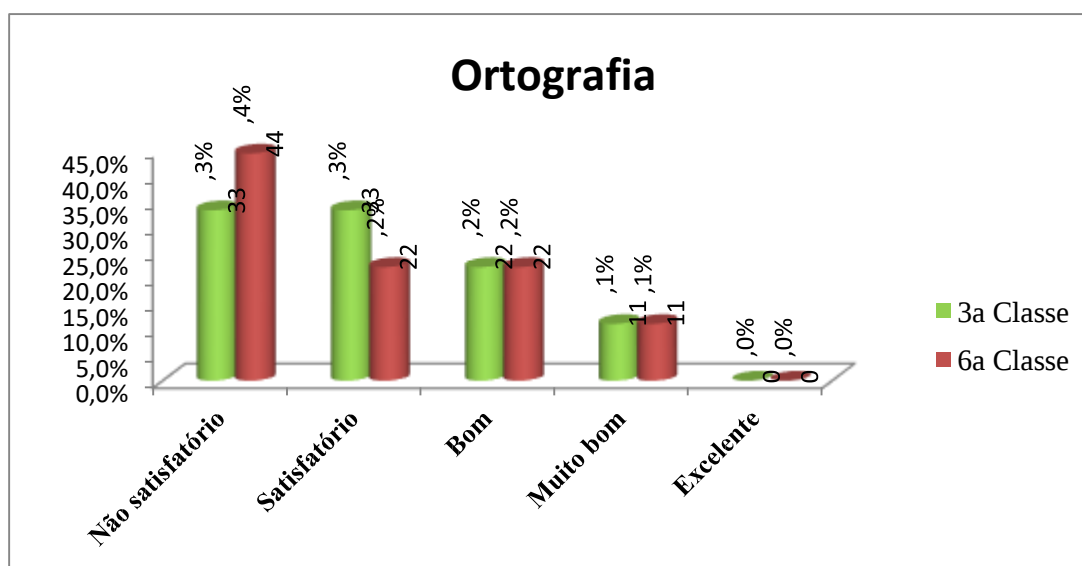


Gráfico 3. Análise comparativa do domínio da ortografia entre 3ª e 6ª classe na EP de Timane

Quanto à caligrafia, avaliaram-se elementos como alinhamento do texto à base da linha, o calibre ou tamanho das letras, o espaçamento entre as letras que compõem uma palavra e entre as palavras que compõem as frases, bem como a inclinação axial do texto relativamente a vertical da linha de base. A tabela 5 expressa a avaliação subjectiva a respeito das referidas variáveis, tendo como base os nove (9) alunos testados em cada classe.

Tabela 2. Avaliação subjectiva da caligrafia nos alunos da 3ª e 6ª classe na EP de Timane

Classe	Caligrafia			
	Alinhamento gráfico horizontal	Calibre gráfico	Espaçamento gráfico	Inclinação axial do texto

	Alinhado	Sinuoso	Arqueado	Grande	Médio	Pequeno	Grande	Médio	Pequeno	Dextrógira	Sinistrógira	Vertical	Desigual
3ª Classe	6	3	0		5			2		0	2	4	3
				0	55.6	4	4	22.2	3				
%	66.7	33.3	0	0		44.4	44.4		33.3	0	22.2	44.4	33.3
6ª Classe	3	5	1		4			1		0	6	2	1
				1	44.4	4	4	11.1	4				
%	33.3	55.6	11.1	11.1		44.4	44.4		44.4	0		22.2	11.1

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A partir da tabela 5, faz-se uma análise discriminada de cada uma das quatro variáveis indicativas do domínio caligráfico. Em relação ao alinhamento textual (gráfico 4), os resultados da testagem mostram que na 3ª classe maior parte (67%) dos alunos coloca o texto correctamente sobre a linha de base, enquanto os restantes 33% escrevem textos sinuosos. Por sua vez, os alunos da 6ª da classe apresentaram mais textos sinuosos (56%) que alinhados, havendo ainda um (1) caso (11%) em que o texto se dispõe em forma de arco sobre a linha de base.

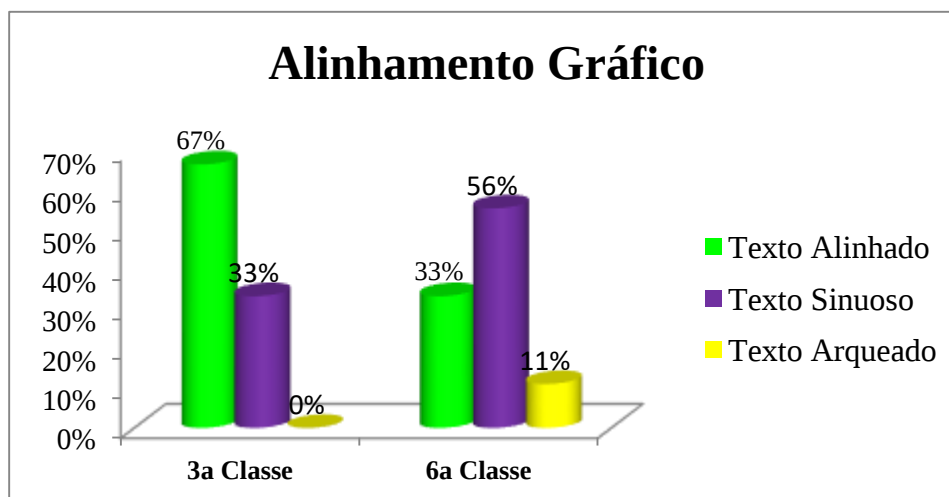


Gráfico 4. Perfil do alinhamento gráfico dos alunos da 3ª e 6ª classes na EP de Timane

Outra variável do domínio caligráfico, com importância fundamental para a estética e legibilidade textual prende-se com o calibre ou tamanho das letras. Assim, analisou-se a variação do calibre textual nos formulários preenchidos pelos alunos, tendo-se obtido os resultados expressos através do gráfico 5:

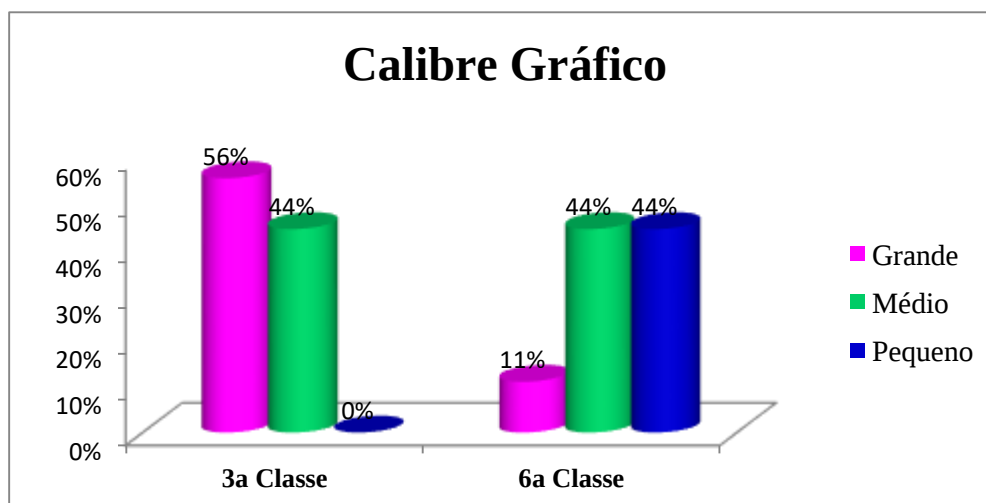


Gráfico 5. Comportamento do calibre gráfico nos alunos da 3ª e 6ª classes da EP de Timane

Conforme demonstra o gráfico acima, maior parte (56%) dos alunos da 3ª classe escreveram letras grandes, ao passo que na 6ª classe esta tendência é mínima, com apenas um (1) aluno (11%). Na referida classe, há proporcionalidade entre os alunos que escreveram letras de calibre pequeno ou médio.

Tal como o calibre, o espaçamento inter-literal (entre letras) e inter-vocabular (entre palavras) também desempenha um papel crucial na consistência gráfica da escrita. Com base em critérios como “grande”, “médio”, e “pequeno” avaliou-se o nível de distanciamento textual e obtiveram-se os resultados expressos no gráfico abaixo:

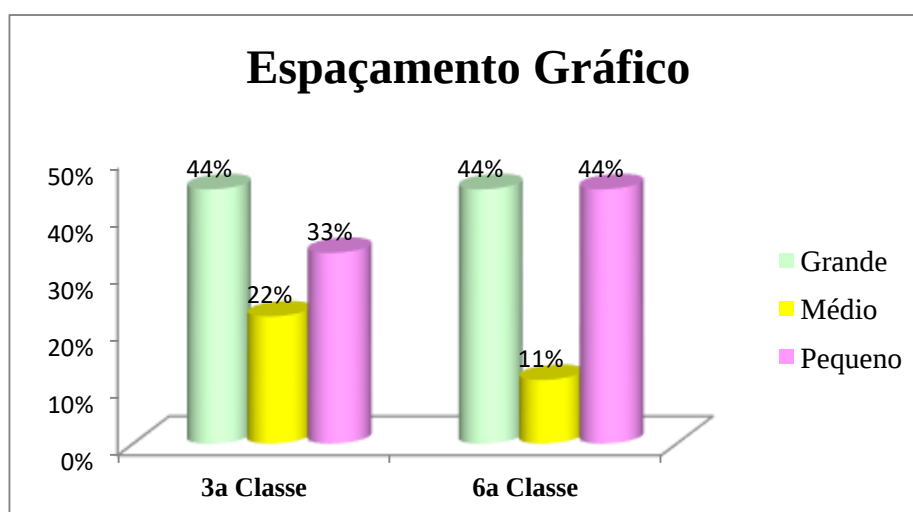


Gráfico 6. Comportamento do espaçamento caligráfico na 3ª e 6ª classe da EP de Timane

De acordo com os dados ilustrados no gráfico 6, observa-se uma similaridade na parcela de alunos (44%) cujo distanciamento entre letras/palavras é grande, tanto na 3ª quanto na 6ª classe.

Em contrapartida, a parcela de alunos que escrevem letras pequenas é maior na 6ª classe (44%) em relação à 3ª classe (33%). Ainda no domínio caligráfico, é de extrema importância a inclinação das letras. Em resultado do teste realizado aos alunos (gráfico 7), observou-se que, na 3ª classe, maior parte dos testados (44%) dispuseram verticalmente o texto em relação à linha de base, enquanto, na 6ª classe, a maioria (66,7%) escreveu textos inclinados para a direita.

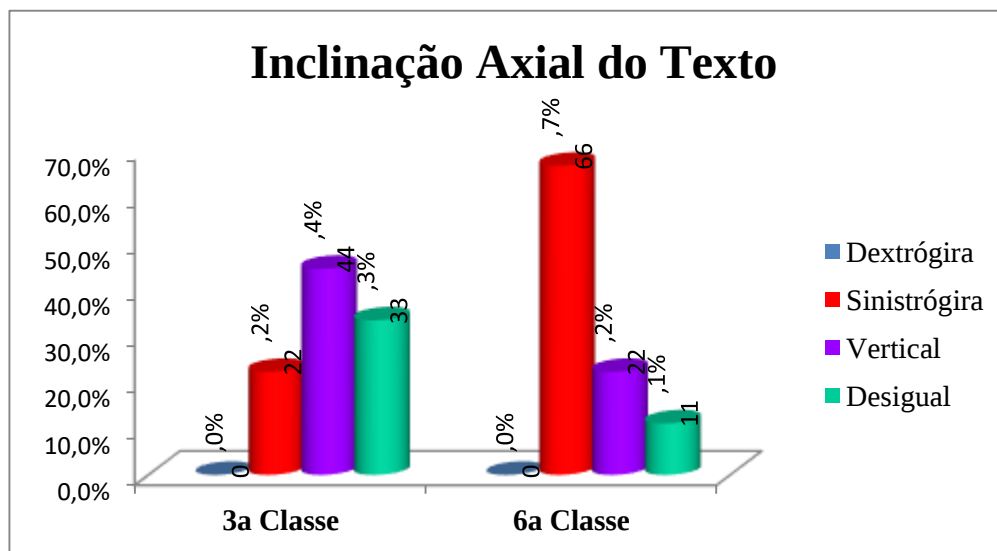


Gráfico 7. Comportamento da inclinação axial dos textos na 3ª e 6ª classe da EP de Timane

4.2.1.2. Numeracia

Na competência da numeracia, submeteram-se alunos a uma série de exercícios envolvendo as quatro operações matemáticas, designadamente, adição, subtração, multiplicação e divisão (Questão 4 dos apêndices D e E).

Os dados representados pelo gráfico 8 ilustram que na 3ª classe todos os alunos (100%) acertaram a todas as perguntas relacionadas com a adição ($500 + 230 = 730$) e multiplicação ($12 \times 3 = 36$), porém, nas operações de subtração ($27 - 18 = 9$) e divisão ($24 \div 8 = 3$) apenas 54% e 33% dos alunos acertaram, respectivamente.

Relativamente à 6ª classe, nenhum aluno acertou em todas as perguntas, sendo 78% o melhor desempenho nas operações de adição ($816 + 24 = 840$) e subtração ($143 - 61 = 82$). Nesta classe, constatou-se um desempenho crítico nas operações de multiplicação ($854 \times 64 = 54.656$) e divisão ($81 \div 3 = 27$). Sobre esta última operação nenhum aluno (0%) conseguiu obter o resultado correcto.

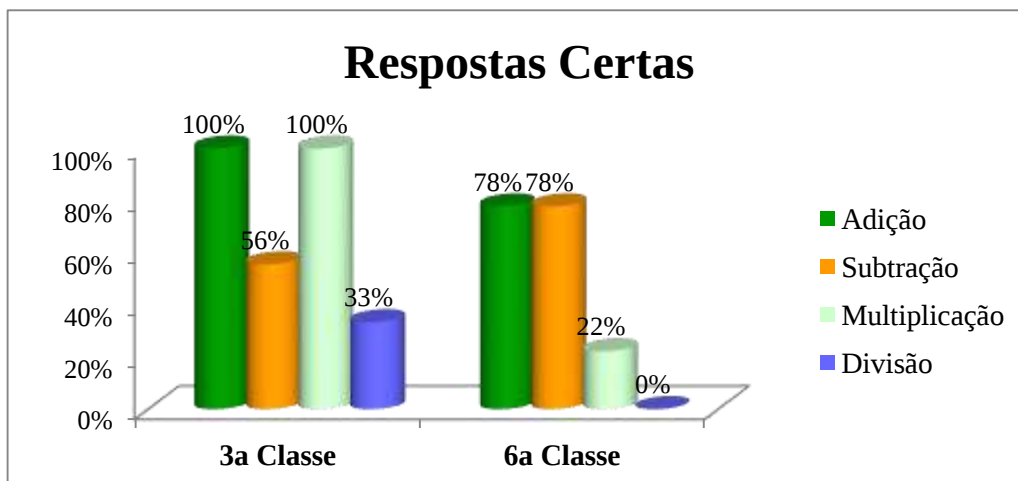


Gráfico 8. Desempenho dos alunos em numeracia na 3ª e 6ª classes da EP de Timane

4.2.1.3. Expressão patriótica

A quarta categoria de competências básicas no ensino primário, conforme o PCEP (2020), prende-se com a expressão patriótica. Para avaliar o desempenho dos alunos neste domínio, questionou-se sobre o título do hino nacional na 3ª classe e significado das cores da bandeira nacional, na 6ª classe. No primeiro caso, sete (7) dos nove (9) alunos (77,8%) apresentaram respostas certas, afirmando que o título do hino nacional é “Pátria Amada”. Quanto à 6ª classe, apenas 5 dos 9 alunos (55,9%) acertaram o significado de todas as cores, enquanto os demais alunos acertaram de forma parcial, não havendo nenhum (0%) caso de aluno que errou o significado de todas as cores.

4.2.2. Desempenho dos professores

Para analisar o desempenho dos professores formados no modelo de 10ª+1, tomou-se como indicadores o domínio dos conteúdos, a planificação do PEA, o uso dos métodos de ensino e avaliação do PEA. Com nos critérios de avaliação de desempenho do pessoal docente adoptados pelo MINEDH, fez-se levantamento da avaliação qualitativa realizada pela direcção da escola aos professores de 10ª+1 e constante das respectivas fichas de desempenho, no período de 2018 a 2022. A tabela abaixo elucida a evolução do desempenho docente nos indicadores analisados.

Os critérios incluem Domínio dos Conteúdos de Ensino, Planificação do PEA, Uso de Métodos no PEA, e Avaliação do PEA, com avaliações que variam de Excelente (E), Muito Bom (MB), Bom (B), Suficiente (S), a Não Satisfatório (NS). Cada critério é avaliado anualmente, e é

calculada uma média e uma percentagem correspondente, resumindo o desempenho médio dos professores no período analisado.

Tabela 3. Evolução do desempenho dos professores formados no modelo de 10^a+1 na EP de Timane

Critério	Avaliação	Número de Professores						
	Qualitativa	2018	2019	2020	2021	2022	Média	%
Domínio dos Conteúdos de Ensino	E	0	1	1	2	2	1.2	6%
	MB	2	5	6	5	3	4.2	21%
	B	15	13	11	13	15	13.4	67%
	S	3	1	2	0	0	1.2	6%
	NS	0	0	0	0	0	0	0%
Planificação do PEA	E	0	0	0	0	0	0	0%
	MB	2	2	3	3	2	2.4	12%
	B	14	14	15	14	13	14	70%
	S	1	2	2	3	4	2.4	12%
	NS	3	2	0	0	1	1.2	6%
Uso de Métodos no PEA	E	0	0	1	2	1	0.8	4%
	MB	1	2	2	1	1	1.4	7%
	B	12	12	13	11	14	12.4	62%
	S	4	4	3	5	2	3.6	18%
	NS	0	2	1	1	2	1.2	6%
Avaliação do PEA	MB	5	3	6	4	5	4.6	23%
	B	7	8	7	8	9	7.8	39%
	S	8	7	6	7	4	6.4	32%
	NS	0	0	0	0	0	0	0%
	NS	3	2	1	1	2	1.8	9%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da Secretaria do EP de Timane (2018-2022)

A análise dos dados percentuais em relação à avaliação qualitativa revela tendências significativas sobre o desempenho dos professores nos critérios avaliados. Observa-se que de 2018 a 2022, há uma variação nas percentagens que indicam mudanças na qualidade do ensino ou na eficácia das estratégias pedagógicas adoptadas.

Em relação ao domínio dos conteúdos de ensino (gráfico 9), observou-se que a maioria dos professores inquiridos apresenta domínio básico de conteúdos de ensino, cuja avaliação qualitativa varia entre Satisfatório (6%) e Bom (67%). Esta tendência revela a prevalência de desafios para os professores aprimorarem e/ou incrementar o domínio dos conteúdos ministrados em sala de aula para os intervalos de Muito Bom e Excelente, cujas frequências são de 21% e 6%, respectivamente.

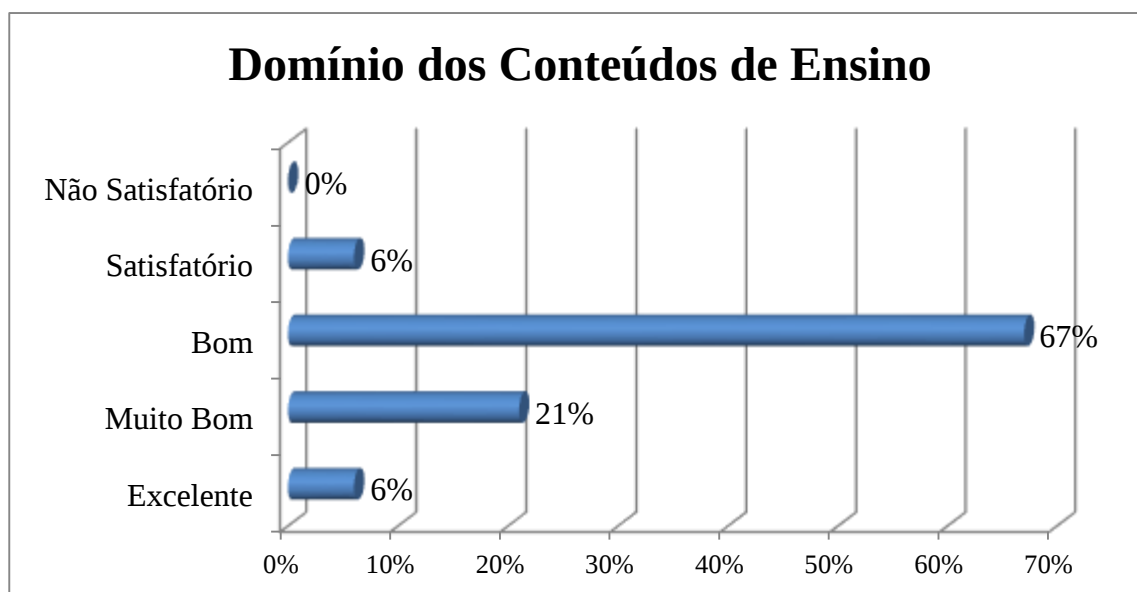


Gráfico 9. Nível de domínio dos conteúdos de ensino pelos professores do modelo de 10^a+1 na EP de Timane

A prevalência de professores com desafios de melhorar o domínio de conteúdos está relacionada com a carga horária das disciplinas curriculares do curso de formação de 10^a+1, tal como evidenciam os discursos apresentados por alguns professores quando solicitados para relacionar a carga horária de formação e a extensão dos conteúdos tratados em sala de aulas:

- “A relação que estabeleço é não satisfatória por causa do aperto da carga horária, os conteúdos leccionados são muitos em pouco tempo” (Professor A, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).
- “A formação 10+1 é uma formação intensiva. A extensão dos conteúdos e a sua carga horária levam o formando a dedicar-se mais. Em um ano lecciona-se conteúdos equivalentes a dois anos” (Professor B, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).
- “Muitos conteúdos não eram tratados com muita profundidade porque a carga horária não era suficiente para tal” (Professor C, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).

- “A carga horária de formação é muito pouca em relação aos conteúdos do programa de ensino, por isso, tem se notado muita pressão para cumprir com o programa” (Professor D, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).

Relativamente ao desempenho médio dos professores na componente de planificação do PEA, conformato mostrado no gráfico 10, os dados revelam que a prevalência de mais desafios em comparação com o domínio dos conteúdos de ensino, pois, neste indicador há registo de professores cuja planificação foi avaliada como Não Satisfatória (6%) e nenhum (0%) dos 20 professores obteve a classificação “Excelente”.

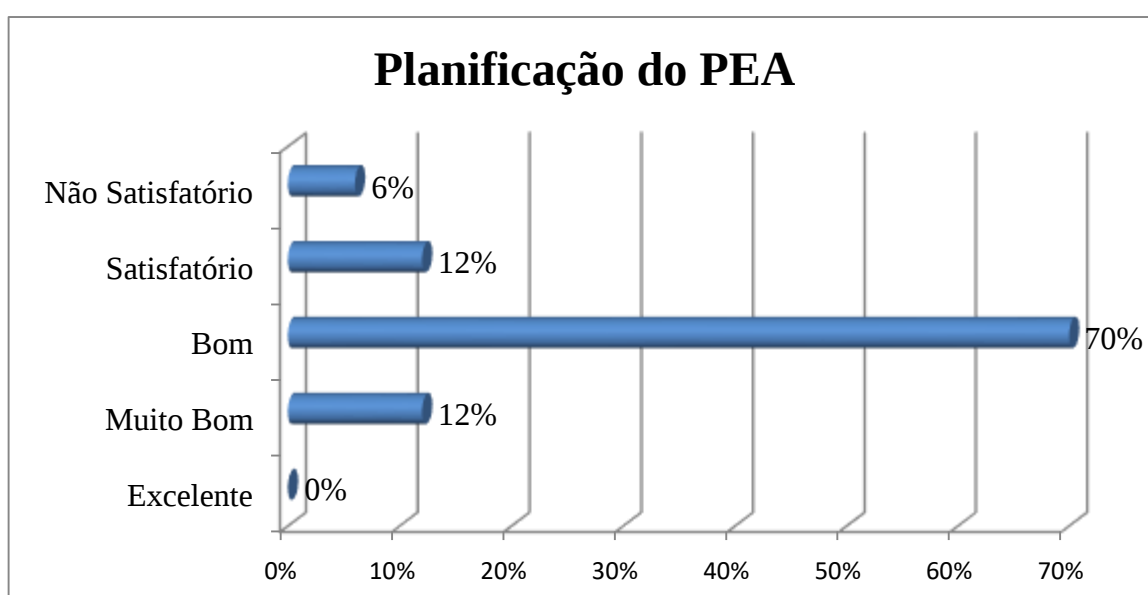


Gráfico 10. Domínio das estratégias de planificação do PEA pelos professores de 10ª+1 na EP de Timane

Debruçando a respeito das dificuldades ligadas à planificação escolar, um dos inquiridos afirmou que “Tenho tido dificuldades na planificação de uma aula de ditado, uma vez que algumas fontes dizem que não é um conteúdo, enquanto está planificado no programa de ensino” (Professor E, Comunicação pessoal, 2023, 26 Outubro). Por seu turno, o professor F discursou que “enfrento dificuldades na modalidade de ensino bilíngue. Nem tudo sei dizer em Citshwa, o que exige de mim muito sacrifício para planificar uma aula nessa língua. Entretanto, com o auxílio do livro e dos alunos, tenho elaborado planos até certo ponto exequíveis” (Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).

À semelhança da planificação do PEA, o uso de métodos e meios de ensino também se mostrou desafiador para os professores inquiridos. No gráfico 11 mostra-se uma maior dispersão da frequência dos intervalos de avaliação, sendo o Bom o predominante (62%). A parcela de

professores com desempenho Não Satisfatório (9%), quando conjugada com o Satisfatório (18%), alcança uma cifra preocupante, espelhando assim muitos desafios neste domínio.

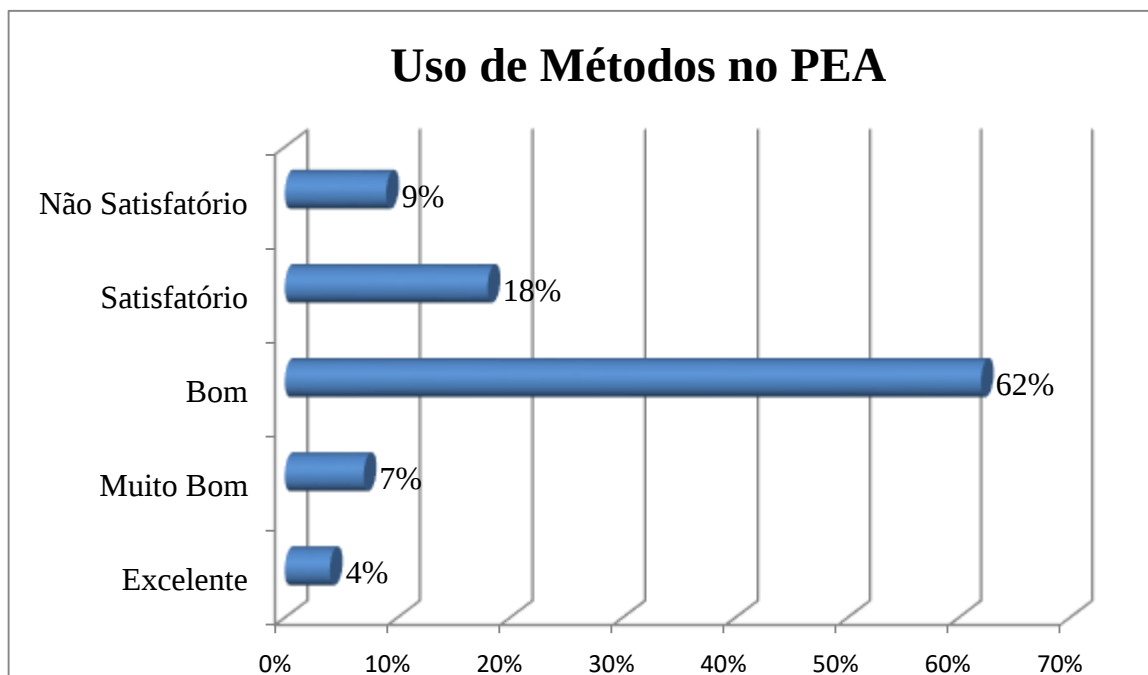


Gráfico 11. Domínio das metodologias de ensino pelos professores de 10^a+1 na EP de Timane

Na opinião dos gestores da escola, as dificuldades que os professores de 10^a+1 apresentam revelam a ineficácia do modelo de formação, pois uma das maiores dificuldades “são as metodologias de ensino, visto que apenas um ano de formação não é suficiente, daí que é natural que o formando apresente dificuldades” (Gestor A, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro). O posicionamento do gestor foi secundado por alguns professores inquiridos:

- “Tenho dificuldades na produção de alguns métodos e meios de ensino para leccionar uma aula de expressões numéricas em Matemática”
- “Enfrento dificuldades na forma como usa o método de trabalho independente, visto que o professor sempre está em acompanhamento de toda a tarefa educativa na sala” (Professo G, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).
- “Tenho enfrentado dificuldades na selecção e uso dos métodos de ensino na disciplina de Português, nos temas de leitura e interpretação do texto” (Professor H, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).

- “Tenho enfrentado dificuldades na selecção, produção e uso de meios de ensino em alguns conteúdos referentes às disciplinas de Ciências Sociais e Matemática devido a complexidade das mesmas” (Professo I, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).

Embora nenhum dos professores tenha feito menção a dificuldades na componente de avaliação do PEA, os dados colhidos a partir das fichas de avaliação de desempenho mostram que quase 1/3 dos professores (32%) não aplicam estratégias de avaliação diversificadas, o que os coloca no parâmetro qualitativo de Satisfatório, portanto, inferior a Bom. Essa parcela é superior à parcela cumulativa dos professores avaliados com Muito Bom (23%) e Excelente (6%), conforme mostrado no gráfico abaixo:

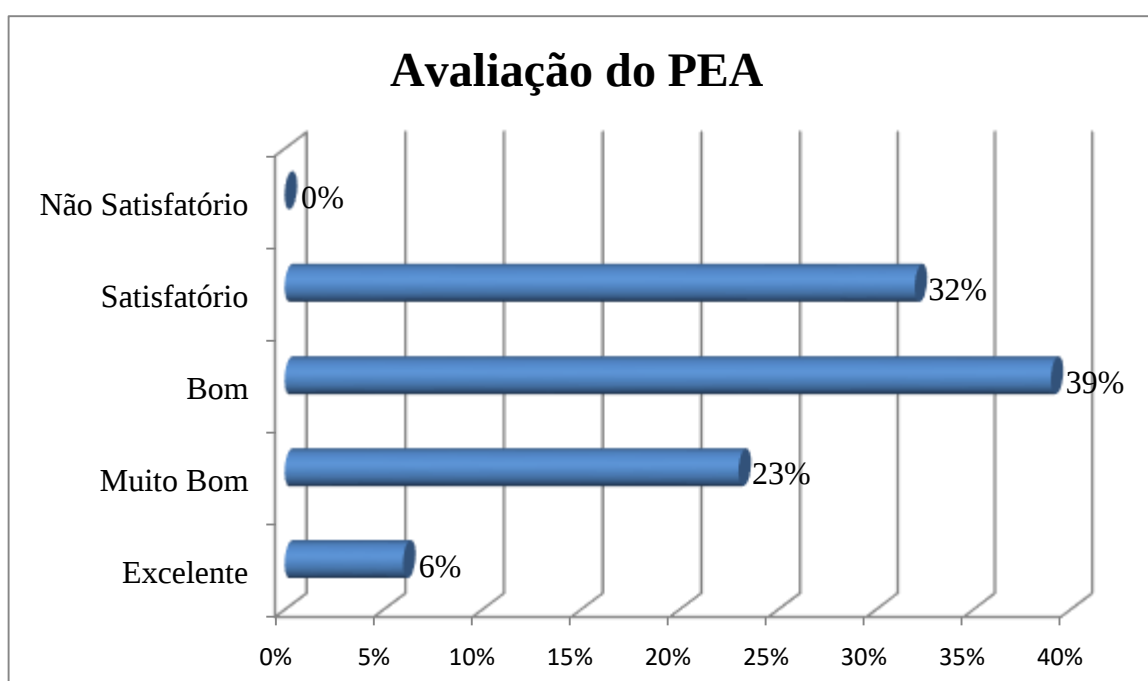


Gráfico 12. Domínio das estratégias de avaliação do PEA pelos professores de 10^a+1 na EP de Timane

Em relação a fraca diversificação das estratégias de avaliação do PEA, os gestores da escola discursaram nos seguintes termos:

- "Nossos professores enfrentam dificuldades significativas na diversificação das estratégias de avaliação, reflexo directo do modelo de formação de um ano que não cobriu adequadamente este aspecto vital." (Gestor A, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).
- "A formação acelerada deixou lacunas no conhecimento sobre como aplicar diferentes estratégias de avaliação, limitando a capacidade dos professores de atender às variadas

necessidades de aprendizagem dos alunos" (Gestor B, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).

4.2.3. Eficácia do modelo de formação de 10^a+1 na perspectiva dos professores e gestores da EP de Timane

Para aferir a apreensão dos inquiridos sobre a eficácia do modelo de 10^a+1, solicitou-se aos mesmos que apresentassem as suas percepções e opiniões. Em resposta, os professores apresentam diversas opiniões (Comunicação, 2023, 16 Outubro):

- "Priorizar a rapidez na formação docente compromete a capacidade do enfrentar os desafios da sala de aula, deixando-o despreparado para as necessidades dos alunos" (Professor B).
- "A formação de curta duração nos impede de aprofundar os conteúdos de ensino, comprometendo a capacidade dos alunos de compreenderem a matéria, baixando assim o seu desempenho." (Professor G).
- "O suficiente na formação prejudica a habilidade de planejar aulas de forma eficaz, fazendo com que os planos de aula não respondam às dinâmicas da sala de aula e limitando o potencial de aprendizagem dos alunos." (Discurso do Professor H).
- "A escolha e o uso de métodos e meios de ensino exigem muita prática, que é impossível em cursos de curta duração." (Discurso do Professor M).
- "A formação apressada limita a aprendizagem de estratégias de avaliação adequada dos alunos" (Professor O).

Para além dos discursos apresentados pelos professores, os gestores também expuseram a sua percepção:

“O modelo de formação de 10^a+1, face aos actuais desafios da qualidade de ensino no país em geral e nesta escola em particular, é eficaz por eliminar horas-extras e a segunda turma, mas deixa a desejar no que toca ao domínio das técnicas de ensino por parte dos professores formados neste modelo” (Gestor B, Comunicação Pessoal, 2023, 16 Outubro).

A partir das percepções e opiniões dos inquiridos entende que a formação docente acelerada resulta em deficiências significativas no ensino, incluindo a superficialidade no conteúdo,

planeamento inadequado de aulas, escolha ineficaz de métodos e estratégias de avaliação limitadas. Essas lacunas deixam os professores mal preparados para as exigências da sala de aula e prejudicam o desempenho dos alunos.

4.3. Discussão

Os resultados da pesquisa destacam desafios significativos no desempenho dos alunos, especialmente no domínio da leitura, evidenciando problemas como autocorreção linguística, entonação, observância de sinais de pontuação e fluência. Esses desafios estão alinhados com o pensamento dos autores Niquice (2006) e Batalhão (2015), que ressaltam o fraco desempenho escolar dos alunos em áreas-chave, como leitura e escrita, corroborando a dificuldade generalizada nos domínios apontada por esses autores.

No entanto, o desempenho semelhante na compreensão textual entre as duas classes vai de encontro ao esperado pelo Plano Curricular do Ensino Primário (2020), que preconiza o domínio das competências fundamentais de leitura e escrita como condição primordial para o ingresso no ensino secundário. Isso realça a necessidade de uma abordagem mais focada e estratégica na melhoria das habilidades de leitura dos alunos, conforme discutido no conceito de modelo de formação de professores que destaca a importância da formação docente para atender às exigências do sector educacional.

A análise do alinhamento textual entre alunos de 3ª e 6ª classe revelou diferenças significativas. Na 3ª classe, a maioria (67%) conseguiu posicionar o texto correctamente ao longo da linha de base, contrastando com apenas 33% que produziram textos sinuosos. Por outro lado, na 6ª classe, observou-se uma predominância de textos sinuosos (56%), com uma ocorrência notável (11%) de textos dispostos em arco sobre a linha de base, indicando variações no desenvolvimento da habilidade de escrita manual entre os dois níveis de ensino.

Baptista *et al* (2011) recomendam “o respeito pela linha enquanto elemento estruturador do espaço, mas também enquanto factor que permite saber organizar a dimensão da letra, o ponto onde esta cruza a linha, etc.” (p. 44).

Na análise do tamanho das letras, constatou-se uma preferência por letras grandes entre os alunos da 3ª classe, enquanto na 6ª classe essa tendência é bastante reduzida, evidenciando

apenas um caso de letras grandes. Na 6ª classe, observa-se uma distribuição equilibrada entre letras de tamanho pequeno e médio, refletindo uma evolução na caligrafia que favorece a estética e legibilidade do texto com o avançar da idade escolar.

O tamanho das letras é fundamental para a qualidade textual ao tornar fácil a decifração da mensagem transmitida. Alves e Silva (2017) afirmam que “a qualidade textual é necessariamente um juízo feito pelos leitores (...). Vários estudos mostraram que textos manuscritos com fraca legibilidade são avaliados como sendo de menor qualidade do que os textos nos quais não há problemas na legibilidade” (p. 406).

A análise do espaçamento entre letras e palavras, assim como a inclinação das letras, evidencia aspectos importantes da caligrafia. Observa-se uma proporção similar de alunos com espaçamento grande tanto na 3ª quanto na 6ª classe. No entanto, a tendência para letras pequenas aumenta na 6ª classe. Além disso, a inclinação das letras varia significativamente entre as classes: na 3ª classe, a maioria escreve verticalmente, enquanto na 6ª, a inclinação para a direita é mais comum, destacando evoluções na caligrafia com a progressão escolar.

No contexto da gestão do espaço de suporte da escrita, segundo Baptista et al (2011), a inclinação da letra é fundamental para a disposição gráfica do texto, privilegiando-se a inclinação a 90°, ou seja, a verticalidade. Para os autores, a disposição vertical das letras, além de proporcionar a estética gráfica ao texto, facilitam a pronúncia da ligação entre as letras, bem como o alinhamento à esquerda.

De um modo, os resultados evidenciaram um fraco desempenho na literacia, um dado que concorda com o relatório do MINEDH (2020a), segundo qual, “Há limitações sérias de aprendizagem no Ensino Primário. Em 2016, em média, apenas 4,9% das crianças da terceira classe revelaram ter adquirido as competências de literacia definidas para esse nível de ensino” (p. 28).

Na avaliação da competência de numeracia entre alunos de 3ª e 6ª classes, foi notável o domínio completo da adição e multiplicação na 3ª classe, contrastando com um desempenho variado na subtração e na divisão. Na 6ª classe, as dificuldades foram mais evidentes, com desempenhos mais baixos em todas as operações, particularmente na divisão, onde nenhum aluno conseguiu

o resultado correcto, destacando desafios significativos na compreensão e aplicação de conceitos matemáticos básicos. Segundo o MINEDH (2020a):

O nível de conhecimentos dos professores é muito baixo para as responsabilidades que têm: apenas 1% dos professores entrevistados dominava 80% do currículo da 4ª classe e apenas 60% sabiam fazer subtracções com dois dígitos, competências que se esperam de uma criança da 3ª classe. As competências em habilidades pedagógicas ficavam abaixo daquelas nas disciplinas de Português e Matemática (NIEDH, 2020, p. 29).

Na avaliação da expressão patriótica entre alunos de 3ª e 6ª classes, observou-se um conhecimento satisfatório do título do hino nacional na 3ª classe, com a maioria acertando. Na 6ª classe, mais da metade dos alunos compreendeu correctamente o significado das cores da bandeira nacional, embora alguns tenham tido respostas parcialmente corretas, sem casos de desconhecimento total.

A existência, na 6ª classe, de alunos que não dominam o significado das cores da bandeira contrasta com um dos princípios do SNE, que preconiza a “Promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente” (MINEDH, 2020a), entretanto, os alunos da 3ª classe demonstraram ter adquirido competência para responder ao referido princípio.

A maioria dos professores inquiridos demonstra um domínio básico dos conteúdos de ensino, com avaliações qualitativas predominantemente Satisfatórias (6%) e Boas (67%). Isso aponta para a necessidade de melhorias e avanços no domínio dos conteúdos ministrados em sala de aula, visando alcançar níveis mais elevados, como Muito Bom (21%) e Excelente (6%).

Em sua obra sustenta que *Aprendizado Visível: Uma Síntese de Mais de 800 Meta-Análises Relacionadas ao Desempenho*, Hattie (2009) argumenta que “o domínio do conteúdo pelo professor é um dos factores mais importantes que afectam o sucesso dos alunos, (...) os professores que têm um profundo entendimento dos conceitos que estão ensinando são mais eficazes em ajudar os alunos a aprender e alcançar melhores resultados académicos” p. 231.

Os dados sobre o desempenho dos professores na planificação do PEA mostram mais desafios em comparação com o domínio dos conteúdos de ensino. Observou-se que 6% dos professores

tiveram avaliações de planificação consideradas "Não Satisfatórias," e nenhum deles alcançou a classificação "Excelente." Alguns professores compartilharam dificuldades específicas relacionadas à planificação, como questões em torno da inclusão de certos conteúdos no programa de ensino ou a adaptação ao ensino bilíngue. Libâneo (1994) enfatiza a importância da avaliação como parte integrante do processo educacional e argumenta que os professores precisam dominar as estratégias de avaliação para melhorar a aprendizagem dos alunos através da identificação das necessidades dos alunos e na adaptação do ensino de maneira eficaz.

Os professores enfrentam desafios na selecção e uso de métodos e meios de ensino, com uma predominância de desempenho classificado como "Bom" (62%), mas uma parcela preocupante demonstra desempenho "Não Satisfatório" (9%) e "Satisfatório" (18%). Conforme Libâneo (1994), quando o professor domina eficazmente os métodos de ensino, ele pode criar um ambiente de sala de aula estimulante e engajador, que promove a compreensão profunda e a retenção do conhecimento.

Os dados de avaliação de desempenho revelam que aproximadamente um terço (32%) deles não aplicam estratégias de avaliação diversificadas, classificados como "Satisfatório," inferior a "Bom." Isso supera a soma dos professores avaliados como "Muito Bom" (23%) e "Excelente" (6%).

De acordo com Hattie (2009), “quando os professores dominam as estratégias de avaliação formativa, eles podem fornecer feedback imediato e direccionado aos alunos, permitindo que eles monitorem seu próprio progresso e façam ajustes em seu aprendizado” (p. 54). Por sua vez, Fachi (2015) entende que a avaliação deve ir além das provas e contemplar a observação individualizada ou colectiva do modo em o aluno demonstra o desenvolvimento de capacidades, comportamento e competências.

As percepções sobre o modelo de formação 10^a+1 revelam críticas quanto à sua eficácia, enfatizando que a rapidez e a intensidade do curso não permitem um aprofundamento adequado dos conteúdos, técnicas de ensino, e estratégias de avaliação. Tais percepções corroboram com a crítica de autores como Araújo (2020), Nhanchengo (2019) e Nivagara (2013), que consideram desvantagem do modelo a redução do tempo de formação tendo em conta o volume dos estudos teórico-práticos que compõem o plano curricular. Os autores sugerem que o tempo

compromete a formação de um professor competente para responder aos actuais desafios da educação no país.

CAPÍTULO V. CONCLUSÃO

5.1. Conclusões da análise

Com relação ao primeiro objectivo da pesquisa, que preconizava a mensuração do desempenho dos alunos, os resultados destacam desafios no desempenho dos alunos, abrangendo áreas como leitura, escrita e cálculos matemáticos. Estes desafios confirmam as preocupações previamente levantadas por autores e apontam para a necessidade urgente de estratégias pedagógicas mais eficazes e direccionadas. No contexto da educação cívica, a compreensão da simbologia nacional é variável entre as classes, destacando a importância de promover valores cívicos e patrióticos desde cedo.

Relativamente ao segundo objectivo do estudo, que preestabelece a os dados revelaram que, embora a maioria dos professores domine os conteúdos de ensino, ainda há espaço para melhorias e o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas. A avaliação dos professores na planificação do currículo e na aplicação de estratégias de ensino e avaliação é variada, com desafios notáveis em áreas como diversificação das formas de avaliação. Essas melhorias são fundamentais para garantir um ambiente de aprendizagem estimulante e engajador, permitindo que os alunos alcancem seu pleno potencial académico.

As percepções em relação ao modelo de formação "10^a+1" revelam críticas significativas quanto à sua eficácia. Destaca-se que a rapidez e a intensidade do curso não permitem um aprofundamento adequado dos conteúdos, técnicas de ensino e estratégias de avaliação. Tanto professores quanto gestores concordam que esse modelo, embora reduza o tempo de formação, compromete a preparação dos professores para lidar com as complexidades da sala de aula e atender às necessidades dos alunos, resultando em um impacto negativo na aprendizagem.

Em suma, a pesquisa revelou a necessidade de aprimorar o desempenho dos alunos em áreas-chave, como leitura, escrita e matemática, por meio de estratégias pedagógicas eficazes, para além da promoção de valores cívicos desde cedo e melhoria das habilidades pedagógicas dos professores, incluindo a diversificação das estratégias de avaliação. Assim, conclui-se que o

modelo de formação "10^a+1" apresenta limitações na sua eficácia, influenciando de forma pouco satisfatória o desempenho pedagógico dos alunos da EP de Timane.

5.2. Sugestões

A seguir, apresenta-se uma série de recomendações fundamentais com base nas conclusões deste estudo, visando abordar os desafios identificados e melhorar a qualidade de ensino e o consequente desempenho dos alunos:

- Desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras: a EP de Timane deve investir na formação de professores em estratégias pedagógicas inovadoras que sejam eficazes para melhorar o desempenho dos alunos em áreas-chave, como leitura, escrita e matemática.
- Currículo de educação cívica reforçado: é crucial reforçar o currículo de educação cívica para garantir que os alunos compreendam valores cívicos e patrióticos desde cedo, com ênfase em discussões em sala de aula sobre os símbolos nacionais.
- Aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas dos professores: sugere-se o fomento de programas de formação contínua, enfatizando-se a diversificação das estratégias de ensino e avaliação.
- **• Aprimoramento dos modelos de formação docente:** Face às limitações observadas no modelo "10^a+1", já descontinuado, é necessária a consolidação e o aprimoramento dos actuais modelos de formação, assegurando que os professores disponham de tempo, recursos e acompanhamento adequados para desenvolver um domínio profundo dos conteúdos, das metodologias de ensino e das estratégias de avaliação.

Referências bibliográficas

- Agibo, J. M. (2017). *Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: Análise do modelo de formação 10^a+ 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016)*. Marília.
- Alves, A. C. da S. F. (2017). *Leitura e escrita no segundo ciclo do ensino fundamental*. (TCC). Caraubas: UFRGN.
- Aragão, J. W. M de., & Neta, M. A. H. M. (2017). *Metodologia Científica*. Salvador, Brasil: Universidade Federal da Bahia.
- Araújo, Z. T. S. (2020). *Formação de professores a distância e início de carreira: Significando as aprendizagens da docência*. Belo Horizonte: Brazil Publishing.
- Baptista, A., Viana, F. L., Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: PNEP.
- Baptista, M. A. da C., Viana, F. L. P., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Batalhão, F. (2015). *Insucesso escolar no contexto: Abordagem, concepções e políticas – Um estudo no ensino secundário geral na província de Sofala, República de Moçambique*. (Tese de Doutoramento em Ciências de Educação, especialidade de Inovação e Currículo). Beira, Moçambique: Universidade Jean Piaget de Moçambique.
- Belarmino, L. A. (2016). *Desempenho Escolar: Uma reflexão em torno das estratégias adoptadas pelo aluno face ao fracasso escolar*. (Monografia de Licenciatura em Sociologia). Maputo, Moçambique: UEM.
- Bonde, R. A. (2019). *Discussão sobre a qualidade na educação: Uma análise das políticas educacionais do ensino secundário geral em Moçambique nos mandatos presidenciais de 2010 a 2014 e 2015 a 2019*. (Tese de Doutoramento em Educação). São Paulo, Brasil: Universidade Federal de São Paulo.
- Brandt, A. G., Magalhães, N. R. S., & Silva, F. L. G. R. da (Orgs.). (2021). *Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume 1* [livro eletrônico]. Curitiba-PR: Editora Bagai.

- Chechia, V. A., & Andrade, A. dos S. (2002). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10(3), 431-440.
- <https://www.scielo.br/j/epsic/a/r3MLHMxkrKL9xPfwfRBHq7K/?format=pdf&lang=pt>.
- Comissão da União Africana. (2015). *Agenda 2063: A África que queremos. Quadro estratégico comum para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável. Plano de implementação para a primeira década - 2014-2023*. Comissão da União Africana.
- Donaciano, B. (2006). *A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no Modelo 10^a + 1+ 1*. (Dissertação de Mestrado em Currículo). S.L., Pontifica Universidade Católica de São Paulo em Convénio com a Universidade Pedagógica de Moçambique.
- Fachi, T. (2015). *A avaliação no processo de ensino e aprendizagem: A concepção de alunos do ensino médio* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Hattie, J. (2009). *Aprendizagem Visível: Uma síntese de mais de 800 meta-análises relacionadas ao desempenho*. Londres: Routledge.
- INDE. (2006). *Plano curricular de formação de professores para o ensino primário*. Maputo, Moçambique: MEC.
- INDE. (2020). *Plano Curricular do Ensino Primário*. Maputo, Moçambique: INDE.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. 2^a Ed. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Macatane, I. S. (2013). *Formação Continuada De Professores: Uma Análise Das Modalidades E Práticas Mais Frequentes Em Algumas Escolas Primárias Públicas Moçambicanas*. Juiz de Fora, Brasil: Universidade Federal de Juiz de Fora. (Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública).
- MEC. (2004). *Estratégia para formação de professores 2004-2015 – Proposta de Políticas*. Maputo, Moçambique: MEC.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020a). *Plano estratégico da educação 2020-2029: Por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade*. Maputo, Moçambique.

- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020b). *Plano curricular do ensino primário*. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Moçambique. (1975, 25 de Junho). Constituição da República Popular de Moçambique. *Boletim da República: Publicação Oficial da República Popular de Moçambique*, Série I, n.º 1.
- Moçambique. (2019, 10 de Janeiro). Diploma Ministerial n.º 7/2019, Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral. *Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique*, Série I, n.º 7.
- Mugime, S. M. J., Mahalambe, F. M., Cossa, J., & Leite, C. (2019). *Estudos sobre Formação Inicial de Professores em Moçambique e sua Relação com as Políticas de Formação de Professores (2012-2017)*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(149). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4250>.
- Nações Unidas. (2015). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Recuperado de <https://brasil.un.org/sites/default/files/202009/agenda2030-pt-br.pdf>.
- Nhachengo, J. C. (2019). *Implicações dos Modelos de Formação de Professores do Ensino Básico no Processo de Ensino e Aprendizagem: O caso da Escola Primaria Completa de Bunhiça*. (Monografia de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação. Maputo, Moçambique: UEM.
- Nicaquela, W. P., & Assane, A. I. (2021). *A formação de professores primários em Moçambique: qual modelo a adotar?* IN: ARGUMENTOS - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes. Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil. Disponível em <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/363/3631952011/index.html>. Recuperado em 27/07/2023.
- Niquice, A. F. (2006). *Formação de professores primários: A construção do currículo*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Nivagara, D. (2013). *A Formação E O Desenvolvimento Profissional De Professores: Uma Análise Crítica Da Sua Prática No Contexto De Moçambique*. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4710478.pdf>.

- Nivagara, D. (2020). *Contribuição Da Prática Na Formação Inicial De Professores: Uma Análise A Partir Da Formação De Professores Primários Em Moçambique*. IN: REH-Revista Educação E Humanidades, Volume I, número 1, Jan-Jun, pp. 371-420.
- Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia Da Pesquisa*. Santa Maria, Brasil: UAB/NTE/UFSM.
- Piletti, C. (2004). *Didáctica geral*. São Paulo, Brasil: Editora Ática.
- Prodanov, C. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico*, 2ª Ed. Rio Grande do Sul, Brasil: Editora Feevale.
- República de Moçambique Resolução nº 4/2010: *Aprova o Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014*. Imprensa Nacional de Moçambique: Boletim da República, I Série, N. 14.
- República de Moçambique, Ministério da Educação e Cultura. (2006). *Plano estratégico de educação e cultura 2006-2010/11*. Maputo, Moçambique.
- República de Moçambique. *Lei nº 8/2018 de 28 de Dezembro, Assembleia da República – Lei de Revisão do Sistema Nacional de Educação*. Imprensa Nacional de Moçambique: Boletim da República, I Série, N. 254.
- República de Moçambique. *Resolução n.º 16/2005: Aprova o Programa Quinquenal do Governo para 2005- 2009*. Imprensa Nacional de Moçambique: Boletim da República, I Série, N. 19.
- República de Moçambique. *Resolução n.º 12/2015: Aprova o Programa Quinquenal do Governo para 2015 – 2019*. Imprensa Nacional de Moçambique: Boletim da República, I Série, N. 29.
- República de Moçambique. *Resolução n.º 15/2020: Aprova o Programa Quinquenal do Governo para 2020- -2024*. Imprensa Nacional de Moçambique: Boletim da República, I Série, N. 70.
- Sempre, I. E., & Castro, R. de. (2022). *O Modelo De Formação De Professores 10ª Classe + 1 Ano Face À Qualidade De Ensino*. <https://www.webartigos.com/>. Recuperado em 29/07/2023.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. 54ª Ed. São Paulo, Brasil: Cortez.

Televisão de Moçambique. (2019, 24 de agosto). PM lança formação de professores 12^a+3 anos.

Televisão de Moçambique. Disponível em

<https://www.tvn.co.mz/novosite/2019/08/24/pm-lanca-formacao-de-professores-12-3anos/>.

Apêndice A. Guião de levantamento da evolução do desempenho dos professores

1. Evolução do desempenho dos professores do modelo 10^a + 1:

Critério	Descrição do desempenho	PONTUAÇÃO		N. de Professores (10+1)				
				2018	2019	2020	2021	2022
Domínio dos Conteúdos de ensino	1 Elevado nível de domínio	E	19 a 20					
	2 Domina com solidez	MB	17 a 18					
	3 Domínio básico	B	14 a 16					
	4 Algum domínio	S	10 a 13					
	5 Fraco domínio	NS	0 a 9					
Planificação do PEA	1 Planifica de forma sólida e coerente	E	19 a 20					
	2 Planifica de forma coerente	MB	17 a 18					
	3 Planifica integrando todos os elementos de planificação	B	14 a 16					
	4 Planificação sem integração coerente dos elementos do plano	S	10 a 13					
	5 Planifica com lacunos e de forma irregular	NS	0 a 9					
Uso de Métodos no PEA	1 Aplica com rigor e de forma inovadora	E	19 a 20					
	2 Aplica com rigor	MB	17 a 18					
	3 Aplica os métodos conforme as necessidades dos alunos	B	14 a 16					
	4 Aplica em os ajustar às necessidades dos alunos	S	10 a 13					
	5 Apresenta dificuldades na aplicação dos métodos de ensino	NS	0 a 9					
Avaliação no processo de Ensino aprendizagem	1 Avalia de forma diversificada, sistemática e inovadora	E	19 a 20					
	2 Avalia de forma diversificada e sistemática	MB	17 a 18					
	3 Avalia de forma sistemática a aprendizagem dos seus alunos	B	14 a 16					
	4 Avalia de forma não sistemática nem diversificada.	S	10 a 13					
	5 Avalia de forma não adequada os seus alunos	NS	0 a 9					

FIM

Apêndice B. Guião de entrevista aos gestores escolares

Nome (opcional): _____ Sexo: F__M__

Função que exerce: _____

O roteiro em mão destina-se à colecta de dados sobre o impacto do modelo de formação 10^a +1 no desempenho dos alunos nesta escola. Toda a informação por si fornecida será exclusivamente utilizada para fins académicos, nomeadamente, a elaboração da Monografia Científica, sob autoria de **Araújo Júlio Ngove** com vista à conclusão do Curso de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação. A sua colaboração é muito importante para a realização da pesquisa.

1. Que apreciação faz às reformas implementadas nos modelos de formação de professores?

2. Até que ponto considera eficaz o modelo de formação de 10^a +1 face aos actuais desafios da qualidade de ensino no país em geral e nesta escola, em particular?

3. Tem havido dificuldades específicas dos professores formados no modelo de 10^a +1 nesta escola? Sim____ Não____

3.1. Se sim, quais?

4. Contanto que o modelo de 10^a +1 está em descontinuação, existem, nesta escola, professores formados neste modelo e que não estejam a frequentar outro curso profissional?

Sim____ Não____

- 4.1. Se sim, como instituição, o que está sendo feito para a reciclagem desses professores?

5. Que apreciação faz à eficácia do modelo 10^a +1 para o desempenho dos alunos?

FIM

Apêndice C. Questionário dirigido aos professores de 10^a +1

Nome (opcional): _____ **Sexo:** F__M__

O questionário em mão destina-se à colecta de dados sobre o impacto do modelo de formação 10^a +1 no desempenho dos alunos nesta escola. Toda a informação por si fornecida será exclusivamente utilizada para fins académicos, nomeadamente, a elaboração da Monografia Científica, sob autoria de **Araújo Júlio Ngove** com vista à conclusão do Curso de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação. A sua colaboração é muito importante para a realização da pesquisa.

1. Tempo de experiência profissional

a) Total: _____ anos b) Como professor de 10^a +1: _____ anos

2. Que relação estabelece entre a carga horária da formação e a extensão dos conteúdos nos programas de ensino?

3. Tem enfrentado alguma dificuldade no desenvolvimento da prática de ensino?

Sim _____ Não _____

- 3.1. Se sim, selecione as componentes do ensino em que tem enfrentado dificuldades:

☐ Domínio dos conteúdos

☐ Planificação do PEA

☐ Selecção e uso dos métodos de ensino

☐ Selecção, produção e uso de meios de ensino

☐ Avaliação da aprendizagem dos alunos

- 3.1.1. Descreve sumariamente as dificuldades que tem enfrentado:

4. Que apreciação faz à eficácia do modelo $10^a + 1$ para o desempenho dos alunos?

FIM

APÊNDICE

Apêndice D. Questionário para a avaliação do desempenho dos alunos do 1º Ciclo

Nome do aluno (opcional) _____ **Classe** _____

1º CICLO (3ª Classe)

O questionário em mão destina-se à colecta de dados sobre o impacto do modelo de formação 10^a +1 no desempenho dos alunos nesta escola. Toda a informação por si fornecida será exclusivamente utilizada para fins académicos, nomeadamente, a elaboração da Monografia Científica, sob autoria de **Araújo Júlio Ngove** com vista à conclusão do Curso de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação. A sua colaboração é muito importante para a realização da pesquisa, por isso, responde as perguntas que te são colocadas com clareza e sem burrões ou rasuras.

1. Leitura: Lê o texto patente no quadro abaixo (texto de 7 a 10 frases)

A avó do Carlos

A avó do Carlos, a senhora Jacinta, tem 80 anos e vive sozinha numa pequena aldeia rodeada de montanhas.

Esta bondosa velhinha caminha com dificuldades, apoiando o seu corpo curvado numa forte bengala de madeira. Debaixo do lenço esconde o cabelo branco.

Dos seus olhos quase sem brilho caem grossas lágrimas que escorrem pelo rosto enrugado.

2. Interpretação do texto patente em 1 (duas perguntas)

1. Qual é a idade da avó de Carlos?

2. Onde é que vive a avó de Carlos?

3. **Escrita: Escreva o texto ditado pelo professor/pesquisador¹ (texto de 5 a 8 frases)**

4. **Numeracia**

Resolva os seguintes exercícios:

a) $12 \times 3 =$ _____

c) $27 - 18 =$ _____

b) $500 + 230 =$ _____

d) $24 : 8 =$ _____

5. **Expressão patriótica**

a) Qual é o título do hino nacional?

FIM

¹ Primeiro e Segundo parágrafos da página 28, livro da 3ª classe

Apêndice E. Questionário para a avaliação do desempenho dos alunos do 2º Ciclo

Nome do aluno (opcional) _____ **Classe** _____

2º CICLO (6ª Classe)

O questionário em mão destina-se à colecta de dados sobre o impacto do modelo de formação 10^a +1 no desempenho dos alunos nesta escola. Toda a informação por si fornecida será exclusivamente utilizada para fins académicos, nomeadamente, a elaboração da Monografia Científica, sob autoria de **Araújo Júlio Ngove** com vista à conclusão do Curso de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação. A sua colaboração é muito importante para a realização da pesquisa, por isso, responde as perguntas que te são colocadas com clareza e sem burrões ou rasuras.

1. Leitura: Lê o texto patente no quadro abaixo (texto de 10 a 15 frases)

Estado de Tempo –

Bom dia, meninos.

- Bom dia, senhora professora.
- Hoje vamos falar do estado de tempo, ou seja, das diferentes formas que o tempo pode apresentar: calor, frio, chuva ou vento. Por exemplo, como é que se apresenta o tempo hoje? Quem prestou atenção ao estado de tempo, antes de sair de casa?
- Eu. – Responde o João. – Hoje está quente.
- Está sol! – disse a Ana.
- é céu limpo e sem nuvens. – explicou a professora.
- Como estava o tempo ontem? – perguntou a professora.
- Ontem estava frio. – respondeu a Aida.
- Ouvi na rádio que amanhã o vento será forte e que irá chover muito. ouvi ainda que devíamos ter cuidado com as árvores e as janelas. – acrescentou o Paulo.

2. Interpretação do texto patente em 1 (três perguntas)

1. Indica os personagens do texto.

2. Quem prestou atenção ao estado do tempo?

3. Quais são as diferentes formas que o tempo pode apresentar?

3. **Escrita:** Escreva o texto ditado pelo professor/pesquisador² (texto de 10 a 15 frases)

4. **Numeracia**

Resolva os seguintes exercícios:

a) $816 + 24 =$

c) $845 \times 64 =$

b) $143 - 61 =$ d) $81 \div 3 =$

5. **Expressão patriótica**

Qual é o significado das cores da bandeira nacional?

Verde: _____

Branca: _____

Preta: _____

Amarela: _____

Vermelha: _____

FIM

² Segundo parágrafo do texto da página 42, livro da 6ª classe

ANEXO

Anexo 1. Credencial para o trabalho de campo