



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

Faculdade da Educação

Departamento de Organização e Gestão da Educação

Curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação

**Monografia**

Percepção dos Professores sobre o impacto da reforma curricular de 2004 na melhoria da qualidade do ensino Básico: Caso Escola Primária Completa 8 de Março da Matola (2004 -2008)

Domingos Vasco Almeida

Maipuo, Junho de 2022

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Departamento de Organização e Gestão da Educação  
Curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação

**Percepção dos Professores sobre o impacto da reforma curricular de 2004 na melhoria da qualidade do ensino Básico: Caso Escola Primária Completa 8 de Março da Matola (2004 - 2008)**

Monografia Apresentada à Faculdade de Educação em Cumprimento dos Requisitos Parciais Para a Obtenção do Grau de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação sob a Supervisão do Mestre Baltazar Transval

Domingos Vasco Almeida

Maputo, Junho 2022

**Comité do júri**

O Presidente

---

O Supervisor

---

O Oponente

---

## **DECLARAÇÃO DE HONRA**

Declaro que esta Monografia Científica é fruto da minha investigação e das orientações do meu Supervisor, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e na bibliografia final. Declaro ainda, que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, Junho de 2022

---

(Domingos Vasco Almeida)

## **DEDICATÓRIA**

Em memória ao meu falecido pai, Lenço Vasco Almeida e a minha mãe Cristina Faustino, dedico-lhes este trabalho.

Aos meus irmãos pelo apoio moral e material.

À minha esposa, Glória Simeone Majaia, companheira incansável das várias noites perdidas em claro, pelo incentivo durante este período, pois sem o carinho e compreensão dela não teria conseguido hoje este sonho tornado em realidade.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a Deus pelo Dom da Vida, pela sua misericórdia e presença constante no meu dia a dia.

À minha família pelo suporte, paciência e incentivo.

Aos meus pais pela gestação e apoio incondicional que prestaram na minha educação.

Ao CEND, a FACED e aos docentes que de forma directa ou indirecta contribuíram para a concretização deste projecto vital.

Agradeço de forma especial, ao meu supervisor Mestre Baltazar Transval pela disponibilidade, dedicação que sempre teve durante o desenvolvimento do trabalho, desde a elaboração do projecto de pesquisa, fornecimento de material até a finalização da monografia.

Os meus agradecimentos estendem-se aos colegas e amigos pelo ânimo e encorajamento dado à minha carreira académica.

Por fim, agradeço a todos que prestaram sua colaboração na elaboração deste estudo.

## **LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS**

COVID-19 – Coronavírus- 2019 / Doença do coronavírus

CEND – Centro do Ensino à Distância

EP1- Ensino/Escola Primária do 1º Grau

EP2- Ensino/Escola Primária do 2º Grau

FACED – Faculdade de Educação

FME- Fórum Mundial de Educação

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação

L1- Primeira língua/ materna

L2- Segunda língua

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MINEDH – Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

MINED - Ministério da Educação

N1, N2 e N3 - Níveis Salariais da Carreira Docente

PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico

SNE – Sistema Nacional de Educação

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Domínio das reformas pelos docentes .....	34
Gráfico 2. Nível de percepção das reformas .....	35
Gráfico 3. Acções de difusão desencadeadas .....	36
Gráfico 4. Satisfação das acções na difusão das reformas.....	37
Gráfico 5. Impacto académico das reformas curriculares.....	38
Gráfico 6. Evolução de percepção das reformas.....	40



## **Resumo**

O presente estudo aborda a Percepção dos Professores sobre o impacto da reforma curricular de 2004-2008 na melhoria da qualidade do ensino Básico e o seu objectivo é Perceber o impacto da reforma curricular pelos professores na melhoria da qualidade do ensino básico na escola primária 8 de Março, no período compreendido entre 2004-2008. Após à reforma curricular de 2004, vários novos conceitos e abordagens foram introduzidas nas quais deviam ser do domínio da classe docente assim como da comunidade escolar. Tendo como esse pressuposto, de que forma a não percepção da reforma curricular pelos professores afecta a melhoria da qualidade do Ensino Básico? Para ter-se a percepção dessas reformas, usou-se predominantemente o método qualitativo por meio de questionário e entrevistas aos professores da escola abrangida pela pesquisa. E para a caracterização da amostra, usou-se o método quantitativo por meio de gráficos e tabelas aferindo as idades, o tempo de serviço e o resultado da entrevista feita. Concluindo, os resultados mostraram que os professores pouco perceberam inicialmente sobre as reformas curriculares, principalmente as que se referem às passagens semi automáticas assim como a implementação do currículo local.

**Palavras-chave:** Reforma curricular. Inovação curricular. Qualidade de ensino

## Índice

Conteúdo	Página
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO .....	1
1.1. Problema.....	4
1.2. Pergunta de partida.....	4
1.3. Objectivos.....	5
1.3.1. Objectivo geral.....	5
1.3.2. Objectivos específicos .....	5
1.4 . Justificativa.....	5
2.1. Reforma curricular .....	6
Conceito de reforma curricular.....	8
2.1.1. Inovação curricular .....	9
2.1.2. Ciclos de Aprendizagem.....	10
2.1.3. Ensino Básico Integrado .....	11
2.1.4. Currículo local .....	11
2.1.5. Distribuição de Professores.....	12
2.1.6. Progressão por Ciclos de Aprendizagem .....	12
2.1.7. Línguas Moçambicanas .....	13
2.2. Programa de Ofícios no Currículo do Ensino Básico .....	13
2.2.1. Passagens automáticas e semiautomáticas.....	14
2.2.2. Qualidade e qualidade de ensino.....	14
CAPÍTULO III: METODOLOGIA .....	16
3.1. Método de pesquisa.....	17

3.2.	Descrição da escola .....	18
3.3.	População e Amostra.....	19
3.3.1.	Caracterização da amostra .....	19
3.3.2.	Sexo.....	20
3.4.1.	Técnica.....	20
3.4.2.	Questionário.....	21
3.4.3.	Entrevista .....	21
3.4.4.	Validade e fiabilidade .....	22
3.5.	Análise de dados.....	23
3.1.1	Limitações da pesquisa e resultados esperados .....	24
3.5.1.	Ética de investigação.....	25
CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....		26
4.1.	Análise e interpretação de dados .....	26
4.2.	As percepções dos professores sobre a reforma curricular no Ensino Básico e o impacto para a melhoria da qualidade do ensino .....	27
4.3.	Descrever aspectos levados a cabo na reforma curricular para a melhoria de qualidade do Ensino Básico.....	28
4.4.	Línguas Moçambicanas.....	30
4.4.1.	Programa de Educação Bilingue: Línguas Moçambicanas - L1/Português - L2....	30
4.4.2.	Programa de ensino monolingue em Português - L2 com recurso às Línguas Moçambicanas - L1. ....	31
4.4.3.	Programa de ensino monolingue em Português - L2 e Línguas Moçambicanas - L1 como disciplina.....	31

4.5. Educação Moral e Cívica .....	32
4.6. Educação Musical .....	32
4.7. Relacionar a reforma curricular com a qualidade de ensino .....	33
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>42</b>
5.1. Conclusão.....	42
5.2. Recomendações.....	43
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>44</b>

## **CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO**

As reformas no sector de educação em todas as partes do mundo, têm merecido muita atenção dos Ministérios da Educação tendo como objectivo, a melhoria da qualidade do ensino.

Em Moçambique, em particular, após à independência segundo Mazula (1995), a educação devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz.

Segundo PCEB (2003), em 1983 foi introduzido no Moçambique independente o Sistema Nacional de Educação (SNE) com a Lei 4/83 de 23 de Março. Depois de introduzido o SNE em 1983, a República de Moçambique foi experimentando vários cenários.

Segundo a Lei no6/92, de 06 de Maio, na sua estrutura geral, o Sistema Nacional de Educação (SNE) subdividia-se em Ensino Pré-Escolar, Ensino Escolar e Ensino Extra-escolar, e tinha como grandes objectivos: (i) erradicar o analfabetismo, de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; (ii) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; (iii) assegurar à todos os Moçambicanos o acesso à formação profissional; (iv) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica; (v) formar o professor como educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos; (vi) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; (vii) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo (MINED, 1992).

Em 2004 o Ministério de Educação (MINED) introduziu reformas e inovações no Novo Currículo do ensino Básico, nomeadamente: ciclo de aprendizagem, ensino básico integrado, Currículo Local, distribuição de professores, Progressão por ciclos de aprendizagem, línguas moçambicanas, língua inglesa, ofícios, educação moral e cívica e educação musical (INDE, 2003, pp. 24 - 31).

A reforma curricular de 2004, teve como justificativa: Concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos; reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva a que as diferentes disciplinas sejam abordadas numa perspectiva integrada; exigência de programas que sejam adequados à realidade: características locais, pontos de partida e de aprendizagem diversificada e predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração (INDE/MINED, 2003, p. 11).

De acordo com o PCEB (2003), o principal desafio deste currículo é tornar o ensino mais relevante. Tendo em conta este princípio, pretende-se que, ao concluir o ensino básico, o graduado tenha adquirido conhecimentos, habilidades e valores que lhe permitam uma inserção efectiva na sua comunidade e na sociedade em geral.

Dentro dessas inovações, destacam-se o currículo local, os professores, a comunidade local como foco. Neste propósito, foram definidas políticas públicas que são o conjunto de acções e decisões do governo, voltadas para a solução dos problemas da sociedade. São acções através das quais o Estado assegura a implementação dos seus programas e materializa as suas prioridades em prol do desenvolvimento do país e da plena satisfação dos anseios dos cidadãos.

O governo Moçambicano, está implementando o novo currículo do ensino básico, iniciado em 2004, como estratégia para suprimir as contradições e desajuste das condições actuais que o país vive. Entretanto o mesmo currículo tem merecido divergência de ideias pelos pais/encarregados de educação, académicos, religiosos, políticos entre outros, devido aos problemas que a maioria dos alunos têm apresentado.

Na perspectiva do Heidemann e Salm (2009) contribuindo no assunto, afirmam que para se chegar ao desenvolvimento, principalmente a um satisfatório na maioria de seus cidadãos, não basta que o país subdesenvolvido busque inspiração nos países desenvolvidos. “Esta estratégia considera o mesmo autor ter seguido e estimulado no passado, mas provou-se inadequada” (Heidemann e Salm, 2009, p. 28).

Após a apresentação da perspectiva dos autores, há que referir que para implementação duma reforma ou inovação, o governo deve fazê-lo tendo em conta à situação e condições financeiras, económicas, materiais e de recursos humanos reais do país.

Segundo Bolívar (2011), a educação inicial deveria preparar o cidadão para uma vida plena e dotá-lo de um capital cultural mínimo para integrar-se à sociedade devendo a escola assegurar aprendizagens fundamentais para uma participação integrada na vida colectiva (Bolíver, 2011, p. 115).

Do outro lado, as competências básicas para essa formação deveriam, portanto, serem contempladas nas matérias e disciplinas já nos anos iniciais, de maneira transversal em cada uma delas em maior ou menor grau.

É nesta perspectiva, que urge a necessidade de se desenvolver uma reflexão científica, por acompanhar e assistir no sector da educação, com frequência, profissionais e vários debates dos académicos nos Mídias, sobre os problemas do ensino básico.

Após esta constatação, faz-se necessário trazer à luz, a pesquisa sobre "**Percepção dos Professores sobre o impacto da reforma curricular de 2004 na melhoria da qualidade do ensino Básico.**"

### **Estrutura do trabalho**

Este trabalho tem a seguinte estrutura: I capítulo, a Introdução, nela é apresentado a estrutura do trabalho, a definição do problema, as perguntas pertinentes do trabalho, a formulação dos objectivos e a justificativa. No II capítulo, a revisão de literatura, nela são abordados os principais conceitos. No III capítulo, referem-se às metodologias usadas na pesquisa e a população que forneceu respostas às questões da pesquisa. No IV capítulo, ocorre a descrição, a apresentação e análise de dados e no V capítulo, são apresentadas as conclusões atinentes à pesquisa, as recomendações e referências bibliográficas.

## **1.1. Problema**

Após à independência segundo Mazula (1995), a educação devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efectivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para erradicação do analfabetismo, para a formação de técnicos básicos e médios necessários para os projectos agro-industriais, e para elevar a formação dos trabalhadores dos sectores considerados prioritários da economia nacional (Mazula, 1995, p.171).

O ensino pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para estágios seguintes (PCEB, 2003, p. 28).

No processo de ensino e aprendizagem, o professor desempenha não só a função de mediador mas de facilitador assim como de um elemento importante na difusão das políticas de educação, de que forma a não percepção da reforma curricular pelos professores afecta a melhoria da qualidade do Ensino Básico?

## **1.1. Pergunta de partida**

Ao formular a pergunta de partida, o investigador deve atender a critérios de clareza, exequibilidade e pertinência, para que esta possa ser trabalhada e dela se possa extrair elementos que respondam ao problema levantado (Quivy e Campenhoudt, 2008). Neste contexto, a presente investigação pretende dar resposta às seguintes perguntas:

1. Qual é a de percepção dos professores sobre a reforma educacional no Ensino Básico?
2. Qual é a relação entre a inovação curricular e a qualidade de ensino?
3. Que acções podem ser desenvolvidas para a percepção da reforma e inovações educacionais do Ensino Básico?



## **1.2. Objectivos**

Para o esclarecimento e obtenção das respostas às perguntas deste estudo assim como o alcance das metas, foram traçados os seguintes objectivos.

### **1.2.1. Objectivo geral**

- ✓ Perceber o impacto da reforma curricular pelos professores na melhoria da qualidade do ensino básico na escola primária 8 de Março, no período compreendido entre 2004-2008.

### **1.2.2. Objectivos específicos**

- ✓ Identificar as percepções dos professores sobre a reforma curricular no Ensino Básico e o impacto para a melhoria da qualidade do ensino;
- ✓ Descrever aspectos levados a cabo na reforma curricular para a melhoria de qualidade do Ensino Básico;
- ✓ Relacionar a reforma curricular com a qualidade de ensino;
- ✓ Propor estratégias para a percepção da reforma curricular para melhoria da qualidade de Ensino Básico.

## **1.4 . Justificativa**

A escolha deste trabalho deve-se a possibilidade deste poder fornecer informações e experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, antes e depois da introdução do novo currículo em 2004. Na qualidade de professor do ensino primário, tomei conhecimento da não percepção dos docentes das mudanças e inovações curriculares através do trabalho diário (tomada de decisão sobre o resultado do rendimento pedagógico do aluno no fim do trimestre e no fim do ano lectivo) assim como na troca de experiências com colegas.

Eu tinha dificuldades de explicar com exactidão alguns conceitos ligados às inovações curriculares ( passagem automática e semiautomática, progressão por ciclo de aprendizagem entre outras). E ao discutirmos os mesmos conceitos, divergíamos a quando ao seu real significado o que fazia com que não haja uniformidade na sua implementação e na tomada de decisão final no que tange à progressão do aluno (ARTIGO 85 do REGEB 2008).

No ponto de vista científico, de acordo com o exposto no parágrafo anterior é importante porque irá permitir que o professor na qualidade de gestor da aprendizagem, tenha uma ferramenta positiva de consulta para a percepção das reformas e inovações curriculares. Ela fará com que muitos dos conceitos não percebidos sejam discutidos e aclarados permitindo um esclarecimento mais amplo para os docentes da Escola Primária Completa 8 de Março. E por fim, este trabalho abrirá um caminho para que outros trabalhos possam ser realizados, a partir dos dados obtidos e trabalhados.

No ponto de vista social, espera-se que o estudo seja útil, na medida em que o professor terá um suporte que com ele possa ajudar a elucidar aos pais, encarregados de educação e todos os interessados sobre o tema em estudo. Com isso, os alunos terão um aproveitamento pedagógico que satisfaça aos anseios de toda a comunidade escolar, podendo responder satisfatoriamente aos desafios actuais impostos na sociedade e na progressão académica subsequente.

## **CAPITULO II: REVISÃO DE LITERATURA**

Toda a pesquisa implica levantamento de fontes diversas que estão relacionadas com os objectivos da pesquisa. Neste capítulo, irão ser definidos os seguintes conceitos: Reforma curricular. Inovação curricular e Qualidade de ensino.

De acordo com Marcelo (2009), a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, sendo que são o conhecimento e o saber que legitimam tal profissão. O trabalho docente é baseado no “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (Marcelo, 2009, p. 8).

O currículo sendo um conjunto de directrizes e normas, ao fazerem-se as mudanças das mesmas, elas devem ser do domínio da classe docente.

### **2. Currículo**

Currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver (Roldão, 1999, p. 43).

O currículo é um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para alcançar; é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano (Zabalza, 2000, p.12).

Nas duas abordagens sobre currículo, importa referir que ambos concordam do ponto de vista do currículo ser um conjunto de conhecimentos necessários e importantes para que se possam administrar em prol do desenvolvimento do aluno. Neste âmbito, para além de conhecimentos, importa salientar que no currículo também há necessidade de serem adicionadas todas as práticas

pedagógicas que resultam da interacção e confluência de várias estruturas: políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares entre outras influentes no processo da aprendizagem.

### **2.1. Reforma curricular**

Em Moçambique, de acordo com PCEB (2003) entende-se reforma curricular como o conjunto de políticas, estratégias e acções adoptadas com vista a operar mudanças qualitativas no Sistema Educativo.

O PCEB (2003) enfatiza a ideia de que as reformas do ensino básico visam tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional. Os docentes são protagonistas da reforma curricular e, sendo assim, é imprescindível que compreendam a sua importância no processo, posicionem, responsabilizem-se assim como desenvolverem acções necessárias para a sua boa condução (PCEB, 2003, p.7).

Para Casimiro (2004), as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas acções, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controlo da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados (Casimiro, 2004, p. 110).

As escolas, por sua vez, devem assumir um papel activo para estimular e fortalecer o envolvimento do professor na implementação das reformas curriculares.

### **2.1.1. Inovação curricular**

De acordo com Hernández (2000), a inovação é qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema. Neste contexto, o que é inovação para um pode não ser para o outro dentro de um mesmo ambiente (Hernández 2000, p.19).

A inovação é o acto de renovar e introduzir novidades, tendo como seu ponto de partida a criatividade (Serafim 2011, p. 23).

Segundo a definição dos conceitos apresentados pelos dois autores, Hernández (2000, p.19) e Serafim (2011, p. 23), todos concordam que a inovação trata-se de aspectos novos, neste caso introduzidos ao nosso sistema de ensino. Esta inovação deve acontecer para que se possa controlar os objectivos se estes estão sendo cumpridos. Esta transformação pode ser traduzida por conceitos como: Inovação, renovação, mudança e melhoria tendo como um elemento comum a introdução de algo novo. Nessa óptica, a reforma curricular vai necessitar de uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados.

Segundo o PCEB (2003), o currículo do Ensino Básico introduzido em 2004, constituíram inovações os seguintes elementos: Ciclos de Aprendizagem; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a Distribuição de Professores; a Progressão por Ciclos de Aprendizagem e a Introdução de Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica (PCEB 2003, p. 24).

### **Perspectiva da reforma curricular em Moçambique**

O Sistema Nacional de Educação foi estipulado como “um processo que contribuirá para a formação do Homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissionalmente e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto” (Moçambique, 1983, p. 13). Essa lei sofreu algumas alterações, por meio da lei nº 6/92, de 6 de Maio de 1992, com

vistas a se adequar às novas exigências do país, motivados por factores sociais, políticos, económicos e culturais. Dentre as suas alterações, pode-se destacar o capítulo que se debruça sobre os princípios e objectivos gerais do SNE.

A mudança de paradigma decorre de uma nova compreensão da realidade e significa nova rota ou novo rumo, que orienta a definição de políticas, que passam a ser perseguidas por métodos, estratégias e instrumentos coerentes com os ideais e valores ontologicamente incorporados pela sociedade, na busca do desenvolvimento (Xavier, 1997, p. 293).

A reforma curricular de 2004, teve como justificativa: Concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos; reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva a que as diferentes disciplinas sejam abordadas numa perspectiva integrada; exigência de programas que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e de aprendizagem diversificada e predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração (INDE/MINED, 2003, p. 11).

### **2.1.2. Ciclos de Aprendizagem**

O currículo do Ensino Básico tem 7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau, está dividido em 2 ciclos, sendo o 1º correspondente à 1ª e 2ª classes e o 2º, a 3ª, 4ª e 5ª classes (PCEB, 2003, p. 16).

O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classe correspondentes ao 3º ciclo. O ingresso para o Ensino Básico é feito aos 6 anos de idade, devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos 12 anos. Os ciclos são unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas. Assim:

– O 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e

estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, conseguem próprio e com o meio (PCEB, 2003, p.24);

– O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes (PCEB, 2003, p.24).

– O 3º ciclo, correspondente ao 2º grau, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida (PCEB, 2003, p.24).

### **2.1.3. Ensino Básico Integrado**

Entende-se por Ensino Básico Integrado, em Moçambique, o Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica (PCEB, 2003, p.25).

### **2.1.4. Currículo local**

Para Pacheco (2003) currículo local são componentes que apresentam características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio- económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado. E também como um espaço de aglutinação de identidades mais concretas, de contextos curriculares próprios. É também o “legitimar curricularmente a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas”. (Pacheco, 2003, p. 7).

Um dos grandes objectivos da reforma e inovação curricular de 2004, é de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Para tal, os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do

currículo local. Isto é, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgar relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade (PCEB, 2003, p. 27).

A carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina (PCEB, 2003, p. 27).

#### **2.1.5. Distribuição de Professores**

As turmas do 1º grau (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico serão leccionadas por um professor cada e as do 2º grau (3º ciclo), por 3/4 professores. Cada professor do 2º grau leccionará três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação (PCEB, 2003, p. 27).

#### **2.1.6. Progressão por Ciclos de Aprendizagem**

A principal inovação no sistema de avaliação consistirá na adopção de um sistema de promoção por ciclo de aprendizagem dos alunos que consiste na transição destes, de um ciclo de aprendizagem para o outro. Esta pressupõe a criação de condições de aprendizagem por forma a que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para estágios seguintes (PCEB, 2003, p.28).

No final de cada ciclo – 2ª, 5ª e 7ª classe - o aluno realiza uma prova final ou exame. Para passar do primeiro para o segundo ciclo, o aluno deve ter uma classificação global, igual ou superior a aceitável de 7 valores. Para passar do segundo para o terceiro ciclo, o aluno deve ter uma classificação global igual ou superior a satisfatório (10 valores), uma classificação igual ou superior nas disciplinas de português e matemática e ter uma classificação aceitável nas restantes disciplinas (MINED, 2007, p. 3).



No fim de cada ciclo poderá ser retido uma vez, o aluno que não tiver desenvolvido as competências básicas de modo a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem no ciclo ou estágio seguinte (PCEB, 2003, p.24).

### **2.1.7. Línguas Moçambicanas**

O processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos.

A nível psicopedagógico e cognitivo, o ensino inicial na L1 é benéfico, pois facilita a interacção na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender (PCEB, 2003, p. 30).

## **2.2. Programa de Ofícios no Currículo do Ensino Básico**

O principal objectivo de todo o processo de ensino é a aprendizagem do aluno e adquirir novos conhecimentos implicará o envolvimento do ser humano no processo de aprendizagem.

Segundo Dewey (1979) esclarece que os “conhecimentos informativos separados da acção reflexiva são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito.” Desse entendimento podemos dizer que a aprendizagem é uma actividade cognitiva, complexa, activa, individual e que se relacionam sensações, pensamentos, acções e descobertas (Dewey, 1979, p. 166).

A educação tem a responsabilidade de formar cidadãos capazes de com os seus conhecimentos serem auto-sustentáveis, assim como capazes de resolver problemas que podem apoquentar a sua família e a comunidade que lhe rodeia. Esta visão de educação, só é possível se optar numa formação virada para o desenvolvimento de competências.

### **2.2.1. Passagens automáticas e semiautomáticas**

O Ministério de Educação (MINED) implementou em 2004 o modelo de passagens semiautomáticas no ensino primário do primeiro ao quinto ano do ensino básico como forma de reduzir as altas taxas de reprovação.

A promoção semiautomática consiste na transição dos alunos, de um ciclo de aprendizagem para o outro. Esta pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão automática para estágio seguinte (INDE/ MINED, 2003, p. 28).

Segundo Bartholomew (2009), a política de passagem semiautomática foi explicitamente concebida como parte da reforma abrangente do currículo do ensino primário, processo que já se tinha iniciado em 1997, e foi implementada a partir de 2004. E como parte da introdução do novo currículo, os livros escolares passaram também a ser distribuídos gratuitamente aos alunos (Bartholomew, 2009, p.6).

### **2.2.2. Qualidade e qualidade de ensino**

A qualidade é um conceito polissémico. Em muitos momentos, esses significados foram importados do mundo das empresas à educação.

A qualidade aponta para a dimensão da intensidade, tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter. Qualidade implica participação e compromisso, oportunidade de desenvolver potencialidades e a capacidade de ser sujeito de sua própria acção (Demo, 2009, p. 11).

O conceito de qualidade para Oliveira (2007, p.34) poderia ser definido a partir de três dimensões: resultados, insumos e processos. A dimensão resultados estaria ligada à questão do fluxo escolar e aproveitamento do ensino, a dimensão insumos, às condições em que se

efetivam os processos escolares, abrangendo questões financeiras, de infraestrutura, sociais, etc. E a dimensão processos, a procedimentos analíticos que sejam capazes de valorar os processos no interior da escola, sejam eles de ensino e aprendizagem, gerenciais e relacionados ao clima escolar, identificados como capazes.

O conceito de qualidade após a exposição dos dois conceitos, ela não deve ser vista apenas naquilo que o aluno deve ou tem a capacidade de fazer ou na dimensão dos resultados da sua aprendizagem mas também, nas condições criadas para a sua aprendizagem.

Neste âmbito, o professor deve ter uma percepção clara sobre a sua função e os objectivos curriculares para que a educação seja qualitativa. E do outro, para uma educação de qualidade tem de ter a possibilidade de ter o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares.

O sucesso qualitativo do sistema educativo depende da interação harmoniosa de todos os elementos, no sentido de se completarem, apoiarem-se e darem a sua contribuição específica para o alcance dos objectivos globais (Cunha, 1997, p. 89 ).

### **2.2.3. O Sistema Nacional de Educação**

O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi concebido como um vasto projecto educacional com determinadas finalidades e objectivos. Como projecto, a sua gestão e administração devem ser vista como um processo de coordenação dos recursos disponíveis visando atingir os objectivos socioeconómicos definidos no contexto da política vigente (Golias,1993, p. 89).

A introdução do SNE foi gradual (uma classe por ano), tendo-se iniciado com a 1ª classe em 1983. O currículo do Ensino Básico do SNE tem sete classes organizadas em 2 graus. O 1º grau (EP1) compreende cinco classes (da 1ª à 5ª classe) e o 2º (EP2) duas classes (6ª e 7ª). A idade de ingresso para o Ensino Básico é de 6 anos. No EP1, um só professor lecciona todas as disciplinas

curriculares enquanto no EP2, cada disciplina é leccionada por um único professor (PCEB, 2003, P.16).

A língua de ensino é o Português em todo o sistema educativo não obstante, a grande maioria das crianças não a têm como sua língua materna, o que de algum modo sentem dificuldades na entrada na escola porque o português é a língua de comunicação e não só, é a usada no processo de ensino e aprendizagem (PCEB, 2003, p.17).

O currículo do Ensino Primário, em vigor, não abre, de uma forma explícita, a possibilidade de integração do currículo local, o que faz com que os conteúdos temáticos sejam abordados de modo uniforme e homogéneo em todo o País (PCEB, 2003, p.17).

Os programas de formação são predominantemente teóricos, não permitindo ao formando a aquisição de capacidades para uma melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem e a subsequente utilização correcta dos materiais e meios de ensino (PCEB, 2003, p.17).

## **CAPITULO III. METODOLOGIAS**

Neste capítulo, faz-se a descrição dos procedimentos de pesquisa que foram usados, como as pesquisas bibliográficas e documental, descrevem-se os procedimentos metodológicos desde a escolha da amostra, concepção dos instrumentos de recolha de dados, validação dos questionários e levantamento, assim como a análise dos dados obtidos.

Segundo Gil (2002) é através da metodologia que se descreve os procedimentos, a serem seguidos na realização da pesquisa onde a sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa (Gil, 2002, P.162).

Para a realização deste trabalho de pesquisa, foi usada a metodologia qualitativa que segundo Densyn, Lincoln (2006, p. 16), ela “atravessa disciplinas, campos e temas” e envolve o uso e colecta de uma variedade de materiais empíricos.

Na abordagem qualitativa, trabalhou-se por meio de entrevistas, questionário com vista a obter respostas do problema constatado. E para obter suporte, foram usados manuais que explicam sobre as causas e consequências dos fenómenos analisados, neste caso explicar as consequências resultantes da não percepção das mudanças curriculares pelos professores.

### **3.1. Método de pesquisa**

Segundo Galego e Gomes (2005), método pode ser definido como processo racional através do qual se atinge um fim previamente determinado, o que pressupõe um conhecimento prévio dos objectivos que se pretendem atingir, bem como das situações a enfrentar, recursos e tempo disponível (Galego e Gomes 2005, p.176).

Neste trabalho quanto ao objectivo será usado o método descritivo que para (Vergara 2000, p. 47) argumenta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenómeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. "Não têm o compromisso

de explicar os fenómenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação". Cita como exemplo a pesquisa de opinião.

Este método, contribui para a obtenção de respostas necessárias para dar suporte ao tema no qual foi tratado durante a pesquisa.

### 3.2. Descrição da escola

A Escola Primária Completa 8 de Março é uma instituição de ensino Primário do 1º e 2º Grau, localizada na província de Maputo, Distrito da Matola, Bairro Tsalala, Q nº 49 Célula 6. Ela existe desde 1976 período este em que as aulas decorriam numa capoeira visto localizava-se numa quinta dedicada à criação de animais.

A posterior, com a necessidade de ser melhorada e ampliada, ela foi inaugurada em 1994 e actualmente ela é composta por 20 salas de aulas, um bloco administrativo e ela foi baptizada com este nome devido ao dia internacional da mulher (8 de Março).

No recinto, para além de existirem sanitários para professores e alunos, tem um campo de futebol para a prática desportiva e aulas de educação física. Em termos de funcionamento, ela funciona no regime de três turnos com um efectivo de alunos de e de professores de como se descreve na tabela:

Nº alunos	EP1			EP2			Nº de Docentes		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
	1553	1400	2963	440	604	1044	19	37	56

EP1 H - 1553; M- 1400 e HM -2963, leccionados por 38 professores; EP2 H- 440, M- 604 e HM-1044 em termos globais, o efectivo de alunos é de 3907 alunos em ambos os sexos.

O efectivo do corpo docente está distribuído em: EP1 leccionam 38 professores dos quais 9 são homens e 29 mulheres na EP2 leccionam 18 professores dos quais 10 são homens e 8 mulheres. Em termos globais a escola funciona com 56 professores.

### **3.3. População e Amostra**

Na concepção de Vergara (1997), a população é o conjunto de elementos (empresas, produtos ou pessoas) que possuem as características que serão objecto de estudo e a amostra é uma parte do universo ( população), escolhida segundo algum critério de representatividade (Vergara, 1997, p. 48).

A escola tem um universo de 56 professores, dos quais, 37 são mulheres e 19 são homens. Importa que neste universo da população se extraia aquela que será o objecto de estudo que será a nossa amostra.

Segundo Lakatos e Marconi (2010), a amostra é definida como uma porção ou parcela convenientemente seleccionada do universo; é um sob conjunto do universo (Lakatos e Marconi 2010, p. 27) .

A amostra é subconjunto, uma parte seleccionada da população, através da qual se faz um juízo ou inferência sobre as características da população.

A técnica de amostragem que foi usada neste estudo é a probabilística, baseada no uso de métodos estatísticos que oferecem a possibilidade de inferir e generalizar os resultados da amostra. Assim será aplicada a técnica de amostragem probabilística aleatória simples onde cada elemento da população (professores) têm uma determinada chance de serem seleccionados, e mesma chance de serem incluídos na amostra (Vergara, 2010; Roesch, 1999; Gil, 2002).

#### **3.3.1. Caracterização da amostra**

Para caracterização da amostra, estão apresentados em gráficos e em percentagem os inquiridos tendo em conta os seguintes indicadores: sexo, idade, nível académico, categoria profissional e tempo de serviço.

### 3.3.2. Sexo

Num universo de 22 amostras, 50% dos inquiridos são do sexo masculino e os restantes 50% são do feminino incluindo a direcção da escola.

A faixa etária, 72.8% da fonte inquirida é o universo correspondente a 16 professores que estão na faixa etária dos 41 anos há 60 anos e os restantes 27.2% que correspondem a 6 professores, estão na faixa etária dos 36 há 40 anos.

Os 19 professores da amostra inquirida correspondente a 86.4%, são do nível superior e 3 professores, que corresponde a 13.6% são do nível médio e não existe nenhum do nível básico.

Faixa etária	Nº de professores	Percentagem (%)	Sexo	
			Masculino	Feminino
36 à 40 anos	6 professores	27,2 %	11 ( 50 %)	11 ( 50%)
41 à 60 anos	16 professores	72,8%		

Fonte: elaborado pelo autor.

No que concerne à carreira profissional, a amostra que a escola possui um número elevado de docentes na carreira de DN1 composto por 17; 2 na carreira de DN2 e 3 na carreira de DN3.

## 3.4. Técnicas e instrumentos de análise de dados

### 3.4.1. Técnica

Para Quivy e Campenhoudt (2005), as técnicas de recolha de dados consistem em colocar um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (Quivy e Campenhoudt 2005, p. 188).



De acordo com Severino (2007), as técnicas são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização da pesquisa nas quais precisam ser compatíveis aos métodos adoptados com os paradigmas epistemológicos adoptados (Severino, 2007, p. 124).

Assim, a selecção das técnicas e dos instrumentos não só dependem das questões de investigação, mas também da situação de investigação concreta, e do contexto, pois, só a visão global permite determinar o que será mais adequado e o que será capaz de fornecer os dados pretendidos. Para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objectivos da investigação que queremos levar a cabo e do universo a ser investigado. Neste trabalho foram empregues as seguintes técnicas: o questionário, a entrevista e a pesquisa documental.

### **3.4.2. Questionário**

Existem diversos instrumentos para realização de pesquisa empírica. O questionário foi a opção escolhida para levar a cabo a presente investigação.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um instrumento de colecta de dados constituído por uma série ordenada de questões apresentadas ao pesquisado por escrito e que devem ser respondidas também por escrito pelo respondente (Lakatos e Marconi 2003, p. 201).

As perguntas foram abertas e fechadas e feitas aos professores com dez ou mais anos de experiência assim como direccionada aos gestores da mesma (director e seu adjunto).

As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas selecciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião.

Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo foi possível recolher informações que permitiram conhecer melhor a realidade estudada.

### **3.4.3. Entrevista**

A entrevista consiste no diálogo com o objectivo de colher de determinada fonte, de pessoa ou informante dado relevante para a pesquisa em andamento (Ruiz, 1996, p. 51).

Nesta pesquisa foi usada a entrevista semiestruturada. Na abordagem de Trivinos (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini 1990/1991, p. 154).

Na pesquisa foram recolhidas opiniões e percepções reais de professores com experiência igual ou superior a 10 anos de trabalho no Ensino Básico.

#### **3.4.4. Validade e fiabilidade**

Ao elaborar um instrumento de pesquisa, de acordo com o paradigma positivista, deve-se garantir a sua validade e confiabilidade, referente aos constructos e variáveis que foram definidos e que serão mensurados. Validade diz respeito ao grau em que um instrumento de pesquisa de facto mede o que se deseja medir (Sacco, 2009, p. 8).

Há diversos tipos de validade:

- ✓ **Validade interna:** os conceitos avaliados são consistentes e coerentes, definidos claramente e têm suporte em um referencial teórico. Há controlo sobre o que está sendo medido;
- ✓ **Validade de constructo:** diz respeito à ligação entre a teoria ou constructo (nível conceitual) e as medidas que os operacionalizam (nível operacional);

A validade de constructo avalia se o instrumento de facto mede (consegue operacionalizar) a ideia, o conceito que se deseja estudar de forma coerente. Para isso, podemos testar a validade

convergente (o quanto um conjunto de variáveis de um determinado constructo estão correlacionadas entre si) e discriminante (o quanto as variáveis de um determinado constructo de facto não estão correlacionadas com outros constructos diferentes);

- ✓ **Validade aparente ou de face:** o instrumento de colecta de dados deve ter um formato e um vocabulário adequados aos objectivos do que está sendo medido e ao perfil dos respondentes da pesquisa, isto é: as pessoas conseguem compreender o que está sendo perguntando?
  
- ✓ **Validade externa:** sendo os instrumentos de pesquisa válidos e a amostra definida correctamente, os resultados da pesquisa poderão ser generalizados, isto é, os resultados encontrados na amostra pesquisada são válidos para toda a população (o conjunto total de elementos) visada pela pesquisa (Sacco, 2009, p. 9).

Para Yin (2001) é necessário seguir três princípios básicos para a obtenção de dados que forneçam confiabilidade e validade aos resultados apresentados por um estudo de caso: Utilização de várias fontes de evidência; permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes, usufruindo dessa forma da triangulação de dados (Yin, 2001, p. 119).

A partir do exposto, esse trabalho é válido e garante uma fialdade por possuir conceitos avaliados, consistentes e coerentes, estão definidos claramente e têm suporte em um referencial teórico assim como foram consultadas várias fontes para a sua realização.

### **3.5. Análise de dados**

O processo de análise de dados é definido por Kerlinger (1980) como “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados”. Tem por objectivo reduzir grandes quantidades de dados brutos a uma forma interpretável e mensurável (Kerlinger, 1980, p. 353).

Neste caso, após a realização das entrevistas e preenchimento dos questionários, foi feita a análise dos dados obtidos usando tabelas e gráficos através da estatística descritiva que segundo Apolinário (2006) representam um conjunto de técnicas que têm por finalidade descrever, resumir, totalizar e apresentar graficamente dados de pesquisa. As técnicas de análise de dados, numa pesquisa qualitativa em ciências sociais, consiste na análise de conteúdo que pode ser definido como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo, mensagens indicadoras (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Apolinário, 2006, p.146).

Assim, nos dados qualitativos da pesquisa foi aplicada a análise de conteúdo para a análise, classificação e interpretação das respostas dos professores, a fim de se perceber o fenómeno em estudo, ao passo que, para os dados numéricos, a posteriori fez-se o cálculo de frequência e da percentagem, a partir dos instrumentos administrados (questionário e entrevista), será feita de forma separada.

### **3.5.1 Limitações da pesquisa e resultados esperados**

Aquando da recolha de dados de entre as várias limitações, destacaram-se as seguintes:

- ✓ Lentidão devido aos actos burocráticos na autorização do espaço da recolha de dados (aquisição de credencial, submissão de requerimento à direcção da escola para realizar o trabalho de campo);
- ✓ Recusa em aceder à entrevista por parte dos professores;
- ✓ No momento da realização da pesquisa, vigorava no país o Estado de Emergência devido à pandemia da COVID-19, o que causou constrangimentos primeiro de deslocação para o local da pesquisa, assim como dificuldades no contacto interpessoal.

Apesar das limitações citadas, os resultados e os objectivos foram alcançados.

### **3.5.2. Ética de investigação**

Sobre a ética de investigação, Vilelas (2009) defende que o investigador tem de proteger o investigado contra inconvenientes susceptíveis de lhe fazer mal ou prejudicar. Adianta ainda que investigar é necessário, mas é preciso ter cuidado para não interferir no direito e na dignidade das pessoas (Vilelas, 2009, p.372).

Para isso, na realização desta pesquisa foram assegurados todos os direitos: tratamento sigiloso e equitativo ao investigado antes, durante e após a sua participação; houve privacidade; confidencialidade e integridade. Ainda, observou-se a honestidade, legalidade e o compromisso de citar devidamente as fontes e com o compromisso de partilhar o produto da pesquisa à escola envolvida.

## **CAPÍTULO IV: DESCRIÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo apresenta-se a descrição do local onde decorreu a pesquisa, a apresentação dos resultados bem como a análise dos dados das questões que respondem aos objectivos traçados, resultantes da aplicação de um inquérito por questionário dirigido aos docentes da Escola Primária Completa 8 de Março.

### **4.1. Análise e interpretação de dados**

Segundo Gil (1999), a análise tem como objectivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objectivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Assim, neste tópico procura-se interpretar os dados e seguindo a sequência dos objectivos específicos anteriormente definidos nos quais se designam:

- a) Identificar as percepções dos professores sobre a reforma curricular no Ensino Básico e o impacto para a melhoria da qualidade do ensino;
- b) Descrever aspectos levados a cabo na reforma curricular para a melhoria de qualidade do Ensino Básico;
- c) Relacionar a reforma curricular com a qualidade de ensino;
- d) Propor estratégias para a percepção da reforma curricular para melhoria da qualidade de Ensino Básico.

#### **4.1. As percepções dos professores sobre a reforma curricular no Ensino Básico e o impacto para a melhoria da qualidade do ensino**

Sobre as percepções dos professores da reforma curricular no Ensino Básico de 2004 foi satisfatório tendo havido muitas inquietações sobre as passagens semiautomáticas e as formas de implementação do Currículo local.

Neste último ponto, houve uma percepção sobre a necessidade da inclusão na carga horária dos 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina e que os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades.

Mas esta percepção foi apenas teórica, na prática como seria no acto da implementação do currículo local? As comunidades têm suas aspirações concretas e do outro lado os professores também têm suas limitações de formação e a falta de instrumentos e materiais de trabalho assim como oficinas.

O impacto inicial em termos de melhoria da qualidade do Ensino Básico segundo os professores não foi tão positivo. Doravante verificou-se uma perda de profissionalismo da classe docente no que concerne ao seu empenho e esse mesmo espírito transpôs-se aos alunos que passaram a não dedicar-se nas actividades escolares dizendo que no fim de tudo iriam progredir para a classe posterior mesmo sem terem as competências necessárias.

Essa não percepção das inovações curriculares entre outros factores, reduziram a qualidade do ensino, a maior parte dos alunos após o término do I ciclo experimentavam dificuldades de leitura e de cálculos básicos. Posição esta que também é apresentada pelo Relatório de Avaliação, Volume II do Ensino Primário e Ensino Secundário/ Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura de 2006-2010/1 que diz que após a implementação do novo currículo os níveis das aprendizagens fundamentais de leitura e cálculo matemático após às amostras de

alunos; evidenciam, no entanto, que é baixo o nível alcançado nas aprendizagens fundamentais previstas para cada ciclo.

#### **4.2. Descrever aspectos levados a cabo na reforma curricular para a melhoria de qualidade do Ensino Básico**

São vários aspectos apresentados neste trabalho levados a cabo na reforma curricular com vista à melhoria da qualidade do Ensino Básico a saber as inovações: Ciclos de aprendizagem; Ensino Básico Integrado; Currículo local; Distribuição de professores; Progressão por ciclos de aprendizagem; Línguas Moçambicanas; Língua Inglesa; Ofícios; Educação Moral e Cívica e Educação Musical.

Para além destes aspectos da inovação, existem outros nos quais se destacam: Estrutura Curricular; Plano de estudos; Sistema de Avaliação; Crianças com necessidades Educativas Especiais; Estratégias de Implementação do Currículo e Estratégias de Implementação do Currículo.

**Ciclos de aprendizagem** - o currículo do Ensino Básico têm 7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau, está dividido em 2 ciclos, sendo o 1º correspondente à 1ª e 2ª classes e o 2º, a 3ª, 4ª e 5ª classes. O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classe correspondentes ao 3º ciclo (PCEB, 2003, p. 24).

Os ciclos são unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas, assim:

- O 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, conseguem próprio e com o meio (PCEB, 2003, p. 24);



- O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes (PCEB, 2003, p. 24);

- O 3º ciclo, correspondente ao 2º grau, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida (PCEB, 2003, p. 24).

**Ensino Básico Integrado** - em Moçambique refere-se ao Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as actividades extracurriculares e apoiado por um sistema de avaliação, que integra as componentes sumativa e formativa, sem perder de vista a influência do currículo oculto (PCEB, 2003, p. 26);

**Currículo local** - a carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina tendo como objectivo de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades (PCEB, 2003, p. 27);

**Distribuição de professores** - as turmas do 1º grau (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico serão leccionadas por um professor cada e as do 2º grau (3º ciclo), por 3/4 professores. Cada professor do 2º grau leccionará três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação (PCEB, 2003, p. 27);

**Progressão por ciclos de aprendizagem** – consiste na transição do aluno de um ciclo de aprendizagem para o outro, pressupondo a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para estágios seguintes (PCEB, 2003, p. 28);

A repetência do aluno somente acontece nos casos em que o professor, o Director da Escola e os Pais/Encarregados de Educação cheguem a um consenso de que a criança não atingiu as competências mínimas e, por isso, não beneficiará da progressão para o estágio seguinte (PCEB, 2003, p. 29).

### **4.3. Línguas Moçambicanas**

A introdução das Línguas Moçambicanas, no ensino, observará três modalidades:

#### **4.3.1. Programa de Educação Bilingue: Línguas Moçambicanas - L1/Português - L2.**

No programa bilingue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser Português, e a língua moçambicana uma disciplina (PCEB, 2003, p. 31).

Em relação ao programa de ensino bilingue, é fundamental porque a criança que tem L1 as línguas moçambicanas, terá uma maior aprendizagem visto ter a sua língua materna como meio de ensino. Terá uma boa compreensão dos conteúdos, maior intervenção no decurso do processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente uma maior realização das actividades previstas.

#### **4.3.2. Programa de ensino monolíngue em Português - L2 com recurso às Línguas Moçambicanas - L1.**

Outra modalidade de utilização de línguas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue Português (L2). Duas razões justificam esta modalidade:

– O próprio modelo de educação bilingue adoptado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino aprendizagem principalmente a partir da 4ª classe em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa;

– O ideal respeitante à pedagogia seria fazer a aprendizagem inicial (ensino da leitura e escrita) na língua materna, contudo, os programas de Educação Bilingue não poderão, a curto e médio prazos, cobrir todo o país (PCEB,2003, pp. 31-32);

#### **4.3.3. Programa de ensino monolíngue em Português - L2 e Línguas Moçambicanas - L1 como disciplina.**

Nas zonas urbanas e per urbanas não existe uma homogeneidade linguística por conseguinte, não é possível aplicar o modelo bilingue proposto, porque para a sua aplicação mas os alunos deverão ter oportunidade de ter acesso às línguas locais como forma de estabelecerem ou manterem contacto com a cultura moçambicana.

Outra razão que justifica esta opção é que se aumenta a eficácia da comunicação num contexto multilingue, contribuindo para o reforço da unidade nacional. É, neste âmbito, que se introduz esta segunda modalidade que é o uso destas línguas no ensino, como disciplina curricular. Neste caso, a língua a adoptar será da escolha da própria escola, podendo ser uma língua local (da zona) ou não (PCEB, 2003, p. 32).

**Língua Inglesa** – a introdução da língua inglesa a partir do 3º ciclo tem como objectivo de proporcionar ao aluno o vocabulário básico para a comunicação.

No contexto moçambicano, a introdução da língua inglesa no Ensino Básico é justificada pelas seguintes razões: Contexto geográfico do país; a maioria dos países da África Austral tem o inglês como Língua Oficial; Moçambique é membro da SADC e da Commonwealth onde o Inglês é a principal língua de trabalho; fenómeno mundial da globalização; as maiorias das interacções sociais e económicas a nível mundial desenvolvem-se na língua inglesa (PCEB, 2003, p. 33).

**Ofícios** – a disciplina de ofícios faz parte do currículo relevante que visa conciliar (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento do país, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprender (PCEB, 2003, p. 33).

#### **4.4. Educação Moral e Cívica**

No 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, esta disciplina não tem uma carga horária.

No 2º ciclo está integrada nas ciências sociais. Entretanto, em ambos os ciclos é tratada de uma forma transversal, em todas as outras disciplinas curriculares e em todos os momentos do contacto professor/aluno, pais e encarregados de educação/aluno. No 3º ciclo do Ensino Básico, embora se mantenha o carácter transversal da disciplina, vai funcionar como uma disciplina específica, com carga horária própria (PCEB, 2003, P. 34).

#### **4.5. Educação Musical**

A música ajudará não somente a compreender e apreciar a riqueza e diversidade do património cultural nacional como também a consolidar os laços de solidariedade e unidade nacionais.

Muito importante ainda é considerar o papel da música na formação e desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo e da personalidade, nos aspectos psico-motor, emocional, comunicativo, cognitivo e intelectual. É indubitavelmente a música um dos instrumentos mais eficazes para se alcançar o princípio pedagógico e objectivo preconizado pelo Sistema Nacional de Educação: “Desenvolver a sensibilidade e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo” (PCEB, 2003, p. 35).

Concluindo, a música é uma disciplina indispensável no processo de ensino porque permite desenvolvimento da criança da mente da criança, promove o equilíbrio proporcionando um estado agradável e o bem-estar o que facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio.

O ensino da música nas escolas, permite ao aluno, o despertar deste para o mundo satisfatório e prazeroso para a mente e o corpo, daí que facilita a aprendizagem e a socialização da criança.

#### **4.6. Relacionar a reforma curricular com a qualidade de ensino**

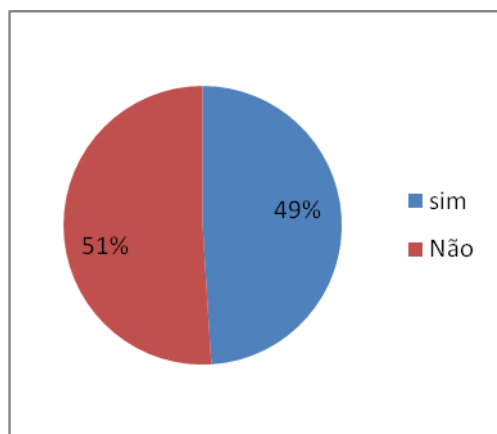
De acordo o Plano Curricular de Ensino Básico de 2003, o Ensino Primário joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo e de experiências comumente aceites pela nossa sociedade. Assim, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade (PCEB, 2003, p. 16).

Foi na perspectiva de se melhorar a qualidade de ensino que ocorreram as mudanças curriculares de 2004. Segundo o mesmo plano curricular, apresenta várias críticas ao anterior currículo que era visto como um ensino mecanizado, apelando-se apenas para a memorização, em detrimento de um processo pedagógico activo, orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, quer dizer, para o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno (PCEB, 2003, p. 18).

Assim, o novo currículo foi visto como o de mudança onde o principal desafio é torná-lo mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país. Deste modo, as mudanças visavam melhorar a qualidade de ensino, assimilação dos conteúdos de aprendizagem pelos alunos, tendo em conta as suas diferenças sociais, económicas e políticas.

**1. As reformas curriculares do Ensino Básico havidas em 2004 são de domínio dos docentes da sua instituição de ensino?**

Gráfico 1. Domínio das reformas pelos docentes

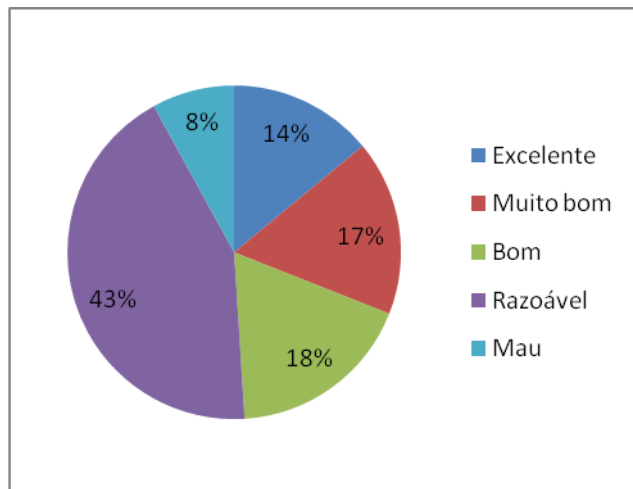


Fonte: Elaborado pelo autor, dados obtidos no questionário.

O gráfico ilustra o nível de domínio das reformas curriculares de 2004. De acordo com a amostra, no início da implementação do currículo não houve percepção satisfatória por parte dos docentes embora fosse importante que as mudanças fossem de domínio de todos.

2. **Classifique o nível de percepção das reformas curriculares de 2004 em: excelente, muito bom, bom, razoável e mau.**

Gráfico 2. Nível de percepção das reformas



Fonte: Elaborado pelo autor, dados obtidos no questionário.

Quanto ao nível de percepção das reformas curriculares de 2004, a maior parte do corpo docente inquirido, disse ser razoável porque ainda haviam dúvidas sobre como lidar e explicar o significado das passagens automáticas e semiautomáticas o que levou a que muitos professores não se empenhassem na sua actividade dizendo que o aluno no final do ano lectivo iria progredir para a classe subsequente mesmo que este não reúna as competências requeridas na classe ou disciplina.

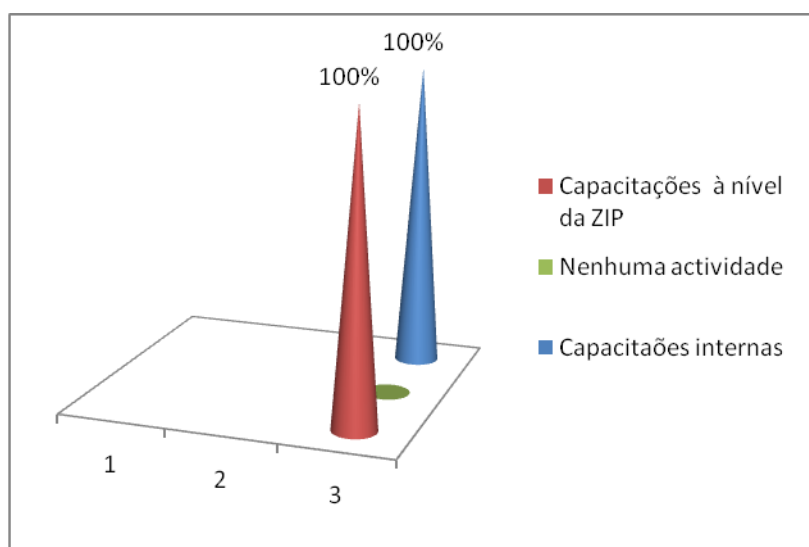
Esta mesma posição, influenciou ao aluno perdendo a motivação e empenho para realizar as actividades pedagógicas principalmente os trabalhos de casa.

O outro ponto constante que não teve percepção satisfatória na sua implementação foi o Currículo local que segundo o PCEB a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução

de conteúdos locais que se julgarem relevantes para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade e a carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina (PCEB, 2003, p. 27).

### 3. Que acções de difusão foram desencadeadas na sua escola na implementação do novo currículo em 2004?

Gráfico 3. Acções de difusão desencadeadas



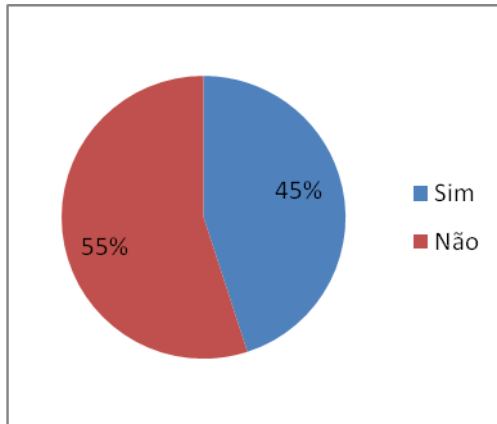
Fonte: Elaborado pelo autor, dados obtidos no questionário.

Após à introdução do novo currículo, a direcção da escola sob orientação do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, orientou capacitações internas e ao nível da ZIP como forma de fazer chegar aos professores a informação correcta das reformas havidas.



**3. As acções de difusão das reformas curriculares que foram realizadas na sua escola satisfizeram a classe docente em termos de percepção?**

Gráfico 4. Satisfação das acções na difusão das reformas



Fonte: Elaborado pelo autor, dados obtidos no questionário.

Segundo consta no gráfico de satisfação da percepção das mudanças curriculares, de acordo com os professores, quando ocorre uma reforma, há sempre algo que pode não estar claro mas que com o tempo as inquietações e as dúvidas são esclarecidas.

Nas reformas havidas, as progressões por ciclo por exemplo apesar de terem sido percebidas, havia certas dúvidas sobre a situação de alunos em classes intermediárias, neste caso nas classes sem exame sobre a retenção ou progressão. Outro aspecto focado foi a da decisão dos pais sobre a retenção e /ou progressão do seu educando.

Segundo o Plano Curricular do Ensino Básico, a promoção por ciclo de aprendizagem dos alunos que consiste na transição destes, de um ciclo de aprendizagem para o outro pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo.

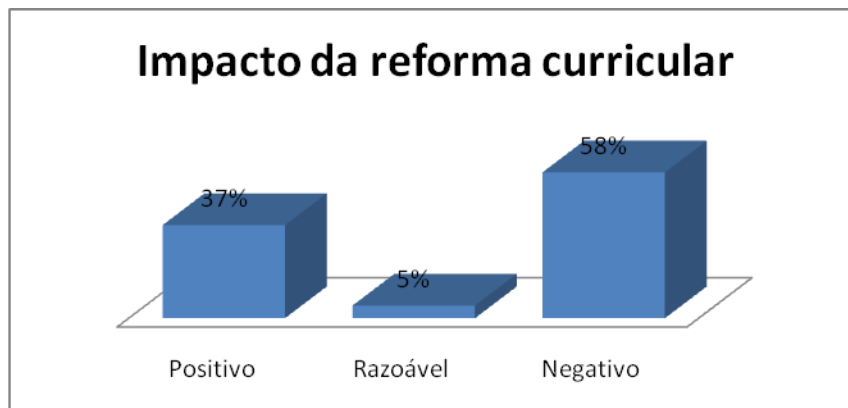
Estas condições assentam, fundamentalmente numa avaliação predominantemente formativa, onde o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno. Por outro lado, poderá haver casos de repetência no final de cada ciclo de aprendizagem. No entanto, isso somente acontece, nos casos em que o professor, o Director da Escola e os Pais/Encarregados de educação cheguem a um consenso de que a criança não atingiu as competências mínimas e, por isso, não beneficiará da progressão para o estágio seguinte (PCEB, 2003, pp. 28, 29).

Em casos de não haver consenso sobre a situação da aprovação ou retenção, quem decide por último? Os pais ou encarregados de educação, o director da escola ou o professor? Estas questões não foram satisfeitas.

Outro factor prendeu-se às contratações de novos professores que foi feita após a realização da primeira capacitação e este grupo de profissionais não foi abrangido.

#### 4. **Que impacto académico trouxe a reforma curricular no Ensino Básico em termos de qualidade de ensino?**

Gráfico 5. Impacto académico das reformas curriculares



Fonte: Elaborado pelo autor, dados obtidos no questionário.

Sobre o impacto da reformação curricular do Ensino Básico, 50% do corpo docente afirmou ter sido negativo. Esta constatação deveu-se aos resultados negativos obtidos pelos alunos, baixo aproveitamento pedagógico e a incapacidade destes na leitura e interpretação dos textos e resolver cálculos básicos de aritmética.

Comparativamente aos anos anteriores à introdução do novo currículo de 2004, o aproveitamento pedagógico teve tendências de baixar assim como o desempenho dos alunos.

Nesta mesma perspectiva, o plano da educação 2012-2016 diz haver sinais de que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não está a melhorar. Por exemplo, o nível de rendimento escolar dos alunos registou uma ligeira queda a partir de 2008, comparativamente aos anos lectivos precedentes. Ao mesmo tempo, existe a percepção de que há muitas crianças que no fim do 1º ciclo do EP (2ª classe) ainda não conseguem ler e escrever, contrariando as taxas de aproveitamento na 2ª classe que são relativamente altas (PEEC, 2006-2011, p.30).

Este cenário da baixa qualidade de ensino após às mudanças curriculares não só afectou a Escola Primária 8 de Março mas ao país em geral.

### **5. Que acções foram desenvolvidas nos anos subsequentes após à mudança curricular?**

Pelos Serviços Distritais?

As acções desenvolvidas pelos Serviços Distritais foram de capacitar aos professores primários, disponibilização de programas de ensino à escola e Plano Curricular do Ensino Básico.

Pela ZIP?

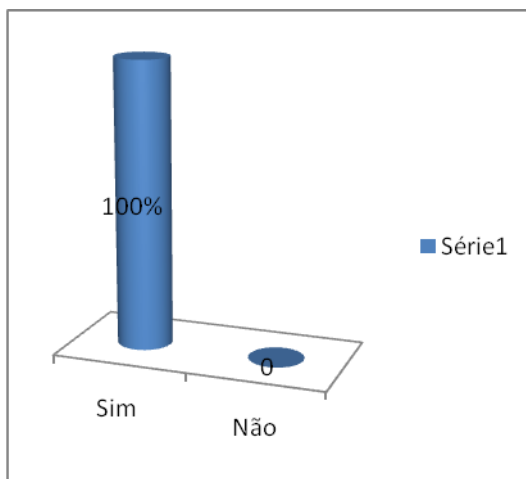
A ZIP criou condições de modo a que as escolas a ela filiada tenham capacitações e leitura do PCEB, o único material orientador disponível até aquele período.

Pela escola?

Do outro lado, a escola para além das capacitações internas entre professores distribuídos em ciclos, criou condições de difundir as inovações aos pais e encarregados de educação.

## 6. Desde o ano 2004 a 2008, houve uma evolução na percepção das reformas curriculares?

Gráfico 6. Evolução de percepção das reformas



Fonte: Elaborado pelo autor, dados obtidos no questionário.

No que tange à evolução da percepção das reformas curriculares, todos disseram ter evoluído porque os professores já podem explicar com precisão os conceitos, sua aplicabilidade no campo educacional.

## 7. Que mais deve ser feito:

a) Para uma melhor percepção das reformas curriculares de 2004?

- Reforçar os programas de ensino em articulação com novo currículo;
- Produção de materiais para professores de acordo com os programas de ensino tendo finalidade de informar e formar sobre as alterações decorrentes do novo Plano Curricular;
- Promover seminários e debates sobre as reformas curriculares envolvendo toda a comunidade escolar;
- Difusão das novas reformas curriculares na mídias entre outras plataformas de informação.

b) Para a interpretação das mesmas reformas?

- ✓ Deve haver formação de recursos humanos em todos os níveis até a base que é a escola;
- ✓ Produção e distribuição de brochuras resumidas sobre as principais reformas curriculares de 2004;
- ✓ Capacitações de técnicos distritais e a nível das ZIPs de modo a darem resposta imediata às necessidades das escolas.
- ✓ Para a sua Implementação?
- ✓ Deve-se antes ser garantida as condições materiais e financeiras de modo a que as escolas e os Serviços Distritais possam garantir a implementação;
- ✓ Deve haver monitoria das actividades através das supervisões a todos os níveis nas quais irão dar apoio e suporte necessário.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES**

### **5.1. Conclusão**

Segundo o exposto neste trabalho, a percepção desempenha um papel crucial para o desempenho de qualquer actividade. Neste âmbito, a percepção das reformas curriculares pelos professores do ensino básico é fundamental não só para a implementação correcta das políticas educacionais mas também para a melhoria do seu desempenho profissional e consequentemente na qualidade e ensino.

Por outro lado, a não percepção das reformas traz um impacto negativo. Razão a qual desde a implementação das reformas de 2004, a qualidade de ensino decresceu assim como o desempenho profissional do docente. Deste modo, a formação docente deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, envolvendo profissionalmente os docentes, pois, ao se conhecer melhor e compreender o seu trabalho possibilita a descoberta de caminhos eficazes para alcançar o ensino de qualidade e reverter numa aprendizagem significativa para os alunos (André, 2010, pp. 174-181).

As passagens automáticas e semiautomáticas devem ser percebidas de como elas foram concebidas e de como estão explicadas no PCEB. Existem competências que os alunos devem adquirir no decorrer no processo de ensino e aprendizagem.

O professor deve garantir que o aluno aprenda devendo ser um actor profissional, responsável e comprometido em alcançar os objectivos do processo de ensino e aprendizagem.

Do outro lado, a questão da percepção da reforma curricular envolve toda a comunidade escolar devendo cada elemento dessa comunidade participar de forma activa de modo a que se garanta a melhoria da qualidade e ensino que todos almejam.

Constatou-se que dentre vários factores relativos à percepção e melhoria da qualidade de ensino, as questões de exiguidade de materiais de difusão e financeiro, capacitações e disseminação das mudanças foram de modo geral contribuintes para a fraca percepção das reformas curriculares.

Sumariamente devem ser criadas condições de sustentabilidade a todos os níveis de modo a que se garanta uma boa percepção, melhor interpretação e como resultado, haverá uma implementação adequada na qual culminará com uma boa qualidade de ensino.

## **5.2. Recomendações**

Com vista a percepção das reformas curriculares de 2004 e melhoria da qualidade de ensino, todos intervenientes do sistema de ensino, desde o topo (MINED) até à base (escola) têm um papel importante para a implementação e interpretação das mudanças curriculares.

Assim, os gestores e docentes sendo actores principais da acção educativa, eles devem:

- ✓ Ser capacitados em matéria das inovações introduzidas no currículo de ensino básico;
- ✓ Ser incentivados a desenvolver o gosto pela leitura e a investigação permanente;
- ✓ Ter acesso aos instrumentos que abordam sobre as mudanças curriculares como o Regulamento Geral do Ensino Básico, o Plano Curricular do Ensino Básico entre outros;

Com o mesmo propósito existe a estratégia de formação de professores para a implementação do novo currículo que o PCEB apresenta: a formação inicial e em exercício. Com a formação inicial pretende-se fornecer ao futuro professor bases conceptuais e metodológicas para o exercício correcto e eficaz da missão docente e, simultaneamente, assegurar a possibilidade de continuar a sua aprendizagem numa perspectiva de autoformação permanente.

A formação em exercício visa actualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e renovação da escola (PCE, 2003, p. 52).



## Referências Bibliográficas

- André, M. (2010). *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Educação, v. 33: Porto Alegre.
- Apolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa*. PioneiraThomson Learning: São Paulo.
- Bolíver, A. (2011). *Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Mercado das Letras: Campinas.
- Bartholomew, A. (2009). *Avaliação a Meio Percurso da Iniciativa 'Fast Track' da EPT*. Estudo Nacional: Moçambique.
- Casimiro, A. L. (2004). *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação: São Paulo.
- Cunha, P. (1997). *Educação em debate*. Universidade Catolica Editora: Lisboa.
- Demo, P. (2009). *Educação e Qualidade*. Papirus: São Paulo.
- Densyn, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planeamento da pesquisa qualitativa*. Teorias e abordagens. Artmed: São Paulo.
- Dewey, J. (1979 ). *Experiência e educação*. 3. Ed. Summus: São Paulo.
- Galego, . & Gomes. A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação*: Revista Lusófona de Educação.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. Ed. Atlas: São Paulo.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. 4. Ed. Atlas: São Paulo
- Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Editora Escolar: República de Moçambique.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Artmed: Porto Alegre.
- Heidemann, F & G. S. J. (2009). *Políticas Publicas bases Desenvolvimento Epistemológicas e Modelos de Analise*. Universidade de Brasil.

- INDE (1997). *Melhoria da eficácia da rma reforma e Desenvolvimento desenvolvimento Curricular curricular*. Um guia para os planificadores do currículo: Maputo.
- INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, Planos de estudo e estratégias de implementação*. INDE/MINED: Maputo.
- INDE/MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico*, Edição. INDE/MINED: Maputo.
- INDE (2003). *Instituto de Desenvolvimento da Educação. Programa do Ensino Básico. Plano Curricular do Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclo*: Maputo.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. EPU/EDUSP: São Paulo.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projecta e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4. Ed. Rev. E ampl. Atlas: São Paulo.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. 7ªed. Editora Atlas: São Paulo.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A (2010). *técnicas de pesquisa.planejamento e execução de pesquisa*. 7ª ed. Atlas: São Paulo.
- Lei No 6/92, Sistema Nacional de Educação, Boletim da República nº 19 (série I), 6 de Maio.
- Manzini, E. J. (1990/1991). *A entrevista na pesquisa social*. *Didáctica*, v. 26/2: São Paulo.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*: Ciências da Educação, n.8.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique*: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa: Maputo.
- MINED (2007). *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Minerva Central: Maputo.
- Moçambique. Lei 4/83, do Sistema Nacional de Educação de 23 de Março de 1983.
- MINED. *Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2011)*: Maputo.
- Oliveira, R. P. (2007). *Qualidade com Garantia de Respeito às Diversidades e Necessidades de Aprendizagem*. Ação Educativa: São Paulo.
- Pacheco, J. A (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*.Universidade de Minho: Braga.
- PCEB (2003). *Objectivos, Política, Estrutura, Plano de estudos e Estratégias de Implementação*. INDE/MINED: Moçambique.

- Plano Estratégico de Educação e Cultura/ MEC (2006-2010/11). Vamos aprender construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique. Académica Ld: Maputo.
- Quivy. R. & Campenhoudt.L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais. 4ª Edição*: Lisboa.
- Quivy & Campenhoudt (2008). *Manual de investigação em ciências sociais. 2ª Edição*: Lisboa.
- REGEB (2008). *Regulamento Geral do Ensino Básico*. DINEG/MEC: Moçambique
- Roesch, S. M. A. (1999). *Projectos de estágios e de pesquisa em administração: guias de estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de casos. 2. Ed*: Atlas: São Paulo.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica: Lisboa.
- Ruiz, J. A. (1996). *Metodologia científica para eficiência nos estudos*. Atlas: São Paulo
- Saccol, A. Z. (2009). *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa*. Santa Maria: Brasil.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico. 23.ed*. Cortez: São Paulo.
- Serafim, L. (2011). *Inovação, como alavancar a inovação na sua empresa, Saraiva*: São Paulo.
- Stela, M. D. & Hildizina, N. D. (2016). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, práticas e Qualidade*. EDUCAR-UP: Maputo.
- Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas: São Paulo.
- Vergara, S. C. (1997). *Projectos e relatórios de pesquisa em administração*. Atlas: São Paulo.
- Vergara, S. C. (2000). *Projectos e relatórios de pesquisa em administração. 3.ed*. Atlas: Rio de Janeiro.
- Vergara, S. C. (2010). *Projectos e Relatórios de Pesquisa em Administração.12. ed*. Atlas: São Paulo.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção de conhecimento*: Sílabo: Lisboa.
- Xavier, O. S. (1997). *A Educação no Contexto das Mudanças. R. Brás. Est. Pedag*: Brasília.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planeamento e método*: Bookman: Porto Alegre.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento desenvolvimento Curricular curricular na Escola: 5. ed*. Edições ASA:Porto.

## APÊNDICES

## QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

O questionário que se segue, foi elaborado no âmbito da pesquisa para a obtenção do nível de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação na Universidade Eduardo Mondlane e tem como propósito a recolha de dados que devem ajudar a analisar sobre a "**Percepção dos Professores sobre o impacto da reforma curricular de 2004 na melhoria da qualidade do ensino Básico.**"

Os dados que serão recolhidos, tem a finalidade de uso estritamente académico. Será respeitada a confidencialidade das suas respostas e o anonimato.

Assinale a sua opção com X

### 1. Dados Sociodemográficos

1.1 Sexo: Masculino  Feminino

#### 1.2. Faixa Etária

a) De 18 a 25 anos  b) De 26 a 30 anos  c) De 31 a 35 anos

d) De 36 a 40 anos  e) Mais de 40 anos

2. Formação Psicopedagógica:

Com formação  Sem formação

2.1. Nível de formação

Básico  Médio  Superior

1. A quanto tempo trabalha como Docente?  Anos.

2. As reformas curriculares do Ensino Básico havidas em 2004 são de domínio dos docentes da sua instituição de ensino?

Sim  Não

3. Classifique o nível de percepção das reformas curriculares de 2004 em:

Excelente  Bom Muito  Bom  Razoável  Mau

4.1 Justifica a opção da escolha anterior.

-----  
-----  
-----

1. A quando à implementação do novo currículo em 2004, que acções foram desencadeadas na sua escola para a sua difusão?

Capacitações internas

Capacitações à nível da ZIP

Nenhuma actividade

6. As acções de difusão das reformas curriculares que foram realizadas na sua escola satisfazerem a classe docente em termos de percepção?

Sim  Não

6.1 Justifica a opção da resposta anterior.

-----  
-----  
-----  
-----

7. Que impacto académico trouxe a reforma curricular no Ensino Básico em termos de qualidade de ensino?

Positivo  Razoável  Negativo

7.1. Justifica a opção da resposta anterior

-----  
-----  
-----  
-----

8. Que acções foram desenvolvidas nos anos subsequentes após à mudança curricular?

Pelos Serviços Distritais? -----  
-----  
-----.

Pela ZIP? -----  
-----  
-----.

Pela escola? -----  
-----  
-----.

9. Desde o ano 2004 a 2008, houve uma evolução na percepção das reformas curriculares?

Sim  Não

9.1 Justifica a opção da resposta anterior.

-----  
-----  
-----

10. Que mais deve ser feito:

a) para uma melhor percepção das reformas curriculares de 2004?

-----  
-----  
-----



b) Para a interpretação das mesmas reformas? -----  
-----

Fim

Obrigado pela sua colaboração

## **GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA**

Chamo-me Domingos Vasco Almeida, estudante finalista do curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação pela Universidade Eduardo Mondlane, este guião de entrevista tem por finalidade colher informações para a elaboração do trabalho da conclusão do curso, cujo tema é **"Percepção dos Professores sobre o impacto da reforma curricular de 2004 na melhoria da qualidade do ensino Básico."**

De referir que, a presente entrevista destina-se a fins extremamente académicos. Serão observados aspectos éticos como forma de garantir liberdade bem como a integridade dos respondentes.

O candidato compromete-se ainda a manter confidencialidade das respostas obtidas e garante que não serão usadas para prejuízo dos respondentes ou da instituição.

GRUPO ALVO: Direcção da escola (director da escola e seu adjunto).

1ª Parte - Dados pessoais

Nome: (Opcional)

\_\_\_\_\_

Cargo que ocupa \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino : \_\_\_\_\_ Masculino: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço nesta escola.

0 – 5 anos \_\_\_\_\_

6 – 10 anos \_\_\_\_\_

11 – 20 anos \_\_\_\_\_

21 – 30 \_\_\_\_\_

Faixa etária

30 à 36 \_\_\_\_\_

36 à 40 \_\_\_\_\_

46 à 50 \_\_\_\_\_

1. As reformas curriculares do Ensino Básico havidas em 2004 são de domínio dos docentes da sua instituição de ensino?
2. A quando à implementação do novo currículo em 2004, que acções foram desencadeadas na sua escola para a sua difusão?
3. Que impacto académico trouxe a reforma curricular no Ensino Básico em termos de qualidade de ensino?
4. Que acções foram desenvolvidas nos anos subsequentes após à mudança curricular na escola sob sua tutela?
5. As acções de difusão das reformas curriculares que foram realizadas na sua escola satisfazerem a classe docente em termos de percepção?

Obrigado pela atenção

## **Anexos**