



**UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE**

Faculdade de Educação

Departamento de Organização e Gestão da Educação

Curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação

Monografia

Avaliação das Condições das Infraestruturas Escolares no âmbito da Implementação da
7ª classe no novo Currículo do Ensino Secundário: Caso da Escola Básica São
Dâmaso na Província de Maputo (2021-2024)

Olímpia Raimundo Mondlane

Maputo, Março de 2025

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

Avaliação das Condições das Infraestruturas Escolares no âmbito da Implementação da
7ª classe no novo Currículo do Ensino Secundário: Caso da Escola Básica São Dâmaso
na Província de Maputo (2021-2024)

Olímpia Raimundo Mondlane

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UEM como requisito parcial para a obtenção do
grau de Licenciatura em Organização e Gestão da
Educação.

Supervisor: Prof. Doutor Rui Amadeu Bonde

Maputo, Março de 2025

PÁGINA DE AVALIAÇÃO

Aprovado em ____ / ____ / ____

Membros do Júri

O Presidente:

Supervisor:

O Oponente:

Maputo, Março de 2025

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro ter actuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração. O texto aqui apresentado é da minha autoria e todas as fontes consultadas encontram-se devidamente citadas no texto e nas referências bibliográficas. Declaro ainda que conheço e que respeitei os princípios éticos de investigação científica. E este trabalho nunca foi apresentado em nenhuma instituição para obtenção de qualquer grau académico.

(Olímpia Raimundo Mondlane)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Aventina Lucas Sambo Mondlane e Raimundo José Mondlane que desde o início da minha jornada estudantil acreditaram em mim, sou eternamente grata pelo incentivo que sempre me deram, por me ensinarem a nunca desistir dos meus sonhos e por serem um exemplo de perseverança para mim. Aos meus irmãos pela base sólida que me proporcionaram, pelo apoio e amor incondicional. Contudo muito obrigada por fazerem parte desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Deus, por ter-me sustentado, direcionado e iluminado até aqui.

Ao meu supervisor Prof. Doutor Rui Amadeu Bonde, pelos valiosos ensinamentos, supervisão, orientação, paciência e dedicação durante a elaboração da monografia. E, por ter acreditado na minha capacidade para elaboração desta monografia. Agradeço a todos os docentes da Faculdade de Educação, em particular os do Curso de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação, pelos conhecimentos transmitidos durante a minha formação.

Aos meus pais Aventina Lucas Sambo Mondlane e Raimundo José Mondlane pelo apoio na minha vida estudantil, força, incentivo, carinho, paciência e pela educação que me deram. Aos meus irmãos Sidónia Mondlane, Argelino Mondlane, Cláudia Mondlane, Samaila Mondlane, Sherlene Mondlane pelo apoio mútuo, e amor incondicional.

Agradeço aos meus amigos Dúlio Niquice, David Muaga, José Amisse, Sharlice Muianga e Leonanda Vilanculos pelos seus ouvidos, suporte, conselhos, ombro amigo e pelo encorajamento nos momentos difíceis durante a minha jornada académica. Às minhas colegas do curso de organização e gestão da educação Rosa Agostinho, Ângela Machachula e Laurinda Novela, pela força e apoio.

Agradeço também, a direção da Escola Básica São Dâmaso por terem permitido a realização desta pesquisa assim como, à todos os participantes desta pesquisa, que mesmo sem me conhecerem concordaram em fazer parte da pesquisa.

O meu obrigado à todos!

Índice

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	i
DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	ix
RESUMO.....	x
CAPITULO I: INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Delimitação da Pesquisa	5
1.2. Problema da Pesquisa	6
1.3.1. Objectivo Geral	8
1.3.2. Objectivos Específicos.....	8
1.4. Perguntas de Pesquisa.....	9
1.5. Justificativa	9
1.6. Estrutura do Trabalho	10
CAPITULO II: REVISÃO DA LITERATURA.....	11
2.1. Quadro conceitual.....	11
2.1.1. Avaliação	11
2.1.2. Avaliação curricular	12
2.1.3. Infraestrutura escolar	14
2.1.4. Implementação	14
2.1.5. Currículo	16
2.2. Avaliação das condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação do novo currículo, uma revisão na literatura internacional e nacional.	17
2.3. Relação entre as infraestruturas escolares e a qualidade de ensino.....	21
2.4. Quadro teórico.....	22
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	23
3.1. Descrição do local da pesquisa	23
3.2. Classificação da pesquisa.....	23
3.2.1. Quanto à natureza.....	23
3.3. Abordagens metodologicas.....	23
3.4. Tipo de pesquisa segundo os objetivos.....	24

3.4.1. Pesquisa descritiva.....	24
3.4.2. Pesquisa exploratória.....	24
3.5. Segundo os procedimentos de colecta de dados	25
3.5.1. Estudo de caso.....	25
3.5.2. Pesquisa bibliográfica	26
3.5.2. Pesquisa documental.....	26
3.5.3. Participantes da pesquisa	27
3.5.4. População.....	27
3.5.5. Amostra da pesquisa	27
3.6. Tipo de amostragem	28
3.7. Técnicas de colecta de dados	28
3.7.1. Entrevista	28
3.7.2. Questionário	29
3.7.3. Observação.....	30
3. 8. Instrumentos de recolha de dados	30
3.8.2. Validade e fiabilidade de instrumentos de colecta de dados.....	32
3.9. Descrição do percurso da pesquisa.....	32
3.10. Procedimentos de análise dos dados.....	33
3.11. Questões éticas de investigação	33
CAPITULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
4.1: Dados gerais dos participantes	35
4.1.1. Sexo.....	35
4.1.3. Grau académico	36
4.1.4. Anos de experiência dos professores	37
4.2.4. Avaliação das condições das infraestruturas	40
4.2.5. Avaliação da Política de Requalificação das Escolas	41
4.2.6. Avaliação dos professores sobre os recursos didático existentes na escola	43
4.2.8. Situação de formação dos professores que leccionam a 7ª classe	45
4.2.9. Avaliação dos professores sobre as condições de infraestruturas escolares.....	46
4.3.1. Avaliação da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundario.....	48
4.3.3. Avaliação dos gestores sobre os recursos didático existentes na escola	51
CAPITULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES	54

Considerações Finais.....	68
Sugestões	55
Referências Bibliográficas.....	56
APÊNDICES.....	64
APÊNDICE A- GUIÃO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AO GESTOR DA ESCOLA.....	65
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	67
APÊNDICE C- GUIÃO DE OBSERVAÇÃO.....	84
ANEXOS.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População da pesquisa.....	41
Tabela 2: Amostra da Pesquisa.....	42
Tabela 3: Idade dos participantes.....	48
Tabela 4: Formação/capacitação dos professores.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género dos participantes.....	48
Gráfico 2: Grau académico dos professores.....	49
Gráfico 3: Anos de experiência dos participantes.....	50
Gráfico 4: Contribuição dos participantes na elaboração do novo currículo.....	51
Gráfico 5: Opinião dos participantes se o novo currículo da 7ª classe tem problemas..	52
Gráfico 6: Principais problemas que o novo currículo da 7ª classe tem.....	52
Gráfico 7: Eficácia e eficiência na implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário.....	53
Gráfico 8: Viabilidade da política de requalificação das escolas para acomodar os alunos da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário.....	54
Gráfico 9: Opiniões sobre que o sector da educação deveria fazer antes de introduzir a 7ª classe no novo currículo do ensino secundário.....	55
Gráfico 10: Disponibilidade dos livros didáticos.....	56
Gráfico 11: Adequação dos materiais didáticos da 7ª classe ao novo currículo.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM- Banco de Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DIEE- Direcção de infraestruturas e equipamentos escolares

ES1 – Ensino Secundário do 1º ciclo

ES2 – Ensino Secundário do 2º Ciclo

ESG- Ensino Secundário Geral

FACED – Faculdade de Educação

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

ODS4- Objectivos de Desenvolvimento Sustentável

PCES – Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

PEE – Plano Estratégico da Educação

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SNE – Sistema Nacional de Educação

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, ciência e Cultura

RESUMO

Esta monografia teve como objectivo avaliar as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário Geral, caso da Escola Básica São Dâmaso, na Província de Maputo, no período de 2021-2024. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa na vertente descritiva e exploratória e apoiado na pesquisa documental e bibliográfica. E como procedimentos trata-se de um estudo de caso. Como técnicas de recolha de dados a pesquisa aplicou entrevista Semi-estruturada para o gestor da escola e questionários para os professores. Com relação a implementação da 7ª classe a pesquisa nos mostrou as seguintes conclusões: falta de manuais de ensino e como corrolário disso as aulas são lecionadas com auxílio de brochuras ; péssimas condições de trabalho; professores sem formação para a classe que leccionam, salas superlotadas; entre outros problemas.

Palavras-chave: Avaliação, Avaliação curricular, Infraestrutura escolar, Implementação, currículo.

ABSTRACT

This monograph aimed to evaluate the conditions of school infrastructures within the scope of the implementation of the 7th grade in the new General Secondary Education curriculum, in the case of São Dâmaso Basic School, in Maputo Province, in the period 2021-2024. This is a qualitative research approach in the descriptive and exploratory aspect and supported by documentary and bibliographical research. And as procedures it is a case study. As data collection, techniques the research applied structured interviews to the school manager and questionnaires to the teachers. Regarding the implementation of the 7th grade the research showed us the following conclusions: lack of teaching manuals and as a corollary of this Classes are taught with the help of brochures; terrible working conditions; teachers without training for the class they teach, overcrowded classrooms; among other problems.

Keywords: Assessment, Curricular assessment, School infrastructure, Implementation, curriculum.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Esta monografia teve como objetivo avaliar as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário em Moçambique, Província de Maputo estudo de caso: Escola Básica São Dâmaso (2018-2023). Optou-se por avaliar-se as condições das infraestruturas escolares porque de forma directa ou indirecta afectam a qualidade de ensino ministrado.

Bonde (2022, p.41) afirma que “a educação de qualidade requer o entendimento amplo e profundo de infraestruturas escolares, e seus insumos são indispensáveis para a garantia da aprendizagem”. O autor defende ainda que a política de aumento da oferta da educação deve acompanhar-se por condições das infraestruturas escolares.

Na mesma senda, Nhavoto *et al.* (1985)¹ afirma que:

a política de expansão da rede escolar e dos novos ingressos deve ser acompanhada pelas condições das infraestruturas escolares e a formação dos professores. Não basta estar a expandir as escolas sem carteiras e sem professores qualificados. (...) (Nhavoto *et al.*, 1985, p. 117).

Por exemplo, estudos realizados por Oliveira e Araújo (2005) mostram que a política pública da educação adoptada por alguns países subdesenvolvidos na expansão da rede escolar, ao longo dos últimos trinta anos, não tem acompanhado a demanda dos professores, ou seja, a demanda pela ampliação quantitativa das escolas não permitiu que houvesse uma reflexão mais profunda sobre a forma que deveria assumir o processo educativo visando a promoção de um ensino de qualidade.

Conforme o explícito, a realização desta pesquisa foi motivada pelo facto de constatar-se que em Moçambique a introdução da 7ª classe no novo currículo do ESG não está sendo acompanhada com infraestruturas suficientes.

Como afirma Klein (2006, p.140), as políticas implementadas, (...) precisam de ser “avaliadas para verificar-se a sua eficácia e se há necessidade de mudança”.

Para Bauer e Fernandes (2022, p.3) “avaliar acções, projectos e programas públicos educacionais (...) constitui ferramenta essencial à apreciação dos resultados obtidos”. É nesta ordem de ideia que pretendia-se avaliar a eficácia e a eficiência da

¹ Arnaldo Nhavoto, entre os anos 1994 e 2000, ocupou o cargo de Ministro de Educação de Moçambique, no Governo de Joaquim Chissano, para além de ter sido diretor do International Institute for Capacity Building in África, da UNESCO, de 2010 a 2015.

implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário Geral. De acordo com Oliveira (2019), “a implementação diz respeito às formas com que as políticas são executadas”.

A fase da implementação, especificamente, pode ser considerada como uma das mais importantes pois, segundo Lotta (2019), corresponde ao momento em que os planos formulados são colocados em prática pela acção de diferentes actores. Nessa mesma linha de raciocínio, Louzano *et al* (2018) afirmam que, em relação a essa etapa, os analistas buscam compreender o que acontece com as ideias e os objectivos a serem concretizados.

A implementação da nova lei do SNE em Moçambique, a n.º 18/2018 e consequentemente a mudança do seu currículo, surgiu no âmbito das imposições das políticas neoliberais para a educação dos países em via de desenvolvimento. Contrapondo estas novas imposições, Libânio, Oliveira e Tochi, (2018, p.43) afirma que “novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”.

As agências internacionais defendem que os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como *descentralização*, *reorganização curricular*, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores Oliveira e Araújo (2005). O Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento.

A introdução da 7ª classe do novo currículo do ESG em Moçambique segue os compromissos internacionais da Conferência Mundial de Educação para todos que se realizou na Tailândia em 1990, e com o seu desdobramento em Dakar-Senegal em 2000 e da Declaração de Incheon que se realizou na Coreia do Sul 2015. Como sublinha o próprio documento “Comprometemo-nos, em carácter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015,p.1). Por exemplo o relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2015, p.45) defende o seguinte: “Desenvolver currículos relevantes”. O mesmo documento defende o seguinte:

A crescente pressão para melhorar a competitividade econômica levou os governos a reformarem os currículos de forma cada vez mais similares, na maioria das vezes com mais foco nas competências do que no conhecimento dos conteúdos. Também ocorreu uma tendência de se tornar o conteúdo mais relevante para as necessidades actuais dos indivíduos, das comunidades e das sociedades. Em alguns casos, no entanto, os professores não foram envolvidos no planeamento do currículo, o que os deixou desponderados, em um processo de cima para baixo. Deste modo, faltou a eles entendimento dos objectivos das reformas e faltou informação sobre a realidade da sala de aula (UNESCO, 2015, p.45).

A mudança curricular e outras reformas que estão acontecendo nas últimas duas décadas nos vários sistemas educacionais do mundo é uma imposição das agências multilaterais (BM, UNESCO).

Segundo Torres (2003),

O Banco Mundial (BM) transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação (TORRES, 2003, p.126).

O Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento. Nos próprios termos do BM, “no plano internacional, o Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse sector” (BM, 1992, p.7).

Torres (2003), por exemplo, nota que o Banco Mundial apresentou um pacote de medidas para “melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares”, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento.

Sobre esta nova intenção do BM Libâneo, Oliveira e Tochi, (2018, p.43), alertam nos que “novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”.

Bonde (2022, p.180) afirma que:

As agências internacionais defendem que os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir

estratégias como *descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores.*

São políticas elaboradas pelos *economistas*, que não compreendem as reais necessidades da educação, não só a ênfase dada a estes projectos será sempre em torno do custo e benefício, que jamais leva em conta deixando de lado a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Torres (2003) afirma que são os economistas que pesquisam a educação e são eles que estão dando o enquadramento conceitual e metodológico para essas reformas.

MINEDH (2015) afirma que a UNESCO realizou uma análise dos aspectos legais relacionados ao ODS4 em vários países, incluindo Moçambique, com vista a dar recomendações relevantes para garantir ou reforçar a harmonização dos quadros legais nacionais com as normas internacionais e regionais.

“As políticas educacionais impostas pelas agências internacionais vem desde os finais da década de 1980” (Bonde, 2022). E ganharam ímpeto a partir da década de 1990 e no ano de 2000, após a realização da Conferencia Mundial de Educação Para Todos. A nível dos países periféricos ou em via de desenvolvimento, conforme Evangelista (2013, p. 25), “em 1990 introduziu-se reformas educacionais, vinculou-se a educação ao desenvolvimento econômico e acentuou-se as questões ligadas à qualidade de ensino e aprendizagem”.

A autora refere ainda que, no final da década de 1990, o Banco Mundial publicou *Education Sector Strategy*. As estratégias incluíam “reforma sistêmica” da educação, regulamentos, diretrizes curriculares, avaliação, descentralização e governança eficiente.

A consolidação das políticas das agências internacionais no sistema de ensino em Moçambique começou com o mandato do antigo presidente de Moçambique, Joaquim Alberto Chissano, quando aceitou os compromissos de Jomtien de 1990 e do Dakar em 2000, no Senegal. Depois, as mesmas políticas foram consolidadas por seus sucessores, Armado Emilio Guebuza e Filipe Jacinto Nyusi (Bonde, 2022).

Foi no princípio da década de 2000 que começou-se a alterar-se os currículos. Primeiro foi em 2004 quando introduziu-se a passagem automática no Ensino primário,

depois em 2007 foi alterado o currículo do Ensino Secundário Geral e em 2014 aprovou-se a Reforma do Ensino Técnico Profissional com forte viés de ensino voltado para o mercado de trabalho. Esta política tinha como objectivo garantir, aos jovens recém-formados, um “emprego imediato”, o que infelizmente não veio a acontecer e o projecto não se materializou em uma acção concreta (Bonde.2022).

No terceiro ano do PEE (2012-2016), quando o ex- Ministro da Educação de Moçambique Augusto Jone estava no poder, começou-se a discutir sobre a necessidade de se mudar a lei do SNE que estava em vigor (a Lei 6/92) para uma nova lei (a Lei n.º.18, 2018 em vigor). Foi no âmbito da mudança da Lei 6/92 para Lei n.º.18/2018 que culminou com a mudança do currículo do Ensino Secundário Geral ou seja, a passagem da 7ª classe que antes estava no Ensino Básico passou para o Iº Ciclo do Ensino Secundário Geral.

1.1 Delimitação da Pesquisa

Findlay *et al* (2006, p. 11), afirma que “a delimitação do tema consiste em demarcar a área específica do conhecimento, espaço geográfico de abrangência da pesquisa e período focalizado da pesquisa”.

1.1.1 Delimitação Espacial:

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Básica São Dâmaso, com o objectivo de avaliar-se as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário. A escolha da Escola Básica São Dâmaso como local da pesquisa justifica-se pelo facto de a Escola ter sido qualificada para leccionar o Ensino Primário Completo da antiga lei n.º 6/92 de 06 de Maio com a escolaridade obrigatória até a 7ª classe. E actualmente passou por uma expansão para oferecer a escolaridade obrigatória até 9ª classe. As salas de aula, feitas para um número menor de alunos e actividades mais simples, actualmente precisam acomodar um número maior de estudantes e actividades mais complexas.

Nesse sentido, é necessário fazer-se uma análise sobre as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário Geral.

1.1.2 Critério Temporal

O critério temporal estabelece o período em que o fenómeno será estudado. Neste sentido, o período em estudo compreende os anos de 2021-2024. Escolheu-se o ano de 2021, pois foi o ano em que tive o privilégio de ingressar na Universidade Eduardo Mondlane. E escolheu-se o ano de 2024 porque foi o ano em que dirigimo-nos ao campo para colher dados sobre Avaliação das Condições das Infraestruturas Escolares no âmbito da Implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário.

1.2 Problema da Pesquisa

No quadro das reformas efectuadas pelo sector com vista a adequar o sistema educativo aos desafios da actualidade, foi aprovada a Lei n.º18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação. Esta Lei institui um Ensino Secundário de 6 classes, organizado em dois ciclos de aprendizagem.

O 1º ciclo, da 7ª a 9ª classe e o 2º ciclo, da 10ª a 12ª classe (MINEDH-2020-2029, p.86). O 1º ciclo do Ensino Secundário faz parte da educação básica, que é da 1ª a 9ª classe. Um dos problemas desta pesquisa é que a implementação da 7ª classe no 1º ciclo do Ensino Secundário não foi antecedida de um amplo debate nacional pelos profissionais da educação e outros actores da sociedade.

Portanto, qualquer mudança que ocorre num sistema de ensino os professores e outros profissionais devem ser consultados para evitar-se a má implementação.

Na mesma linha de pensamento Libanêo (2015, p.9) afirma que “ não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais directamente envolvidos com os processos e resultados de aprendizagem escolar. “As políticas de educação devem ser debatidas a nível nacional antes de serem implementadas” (Bonde, 2016, p.107).

O sucesso qualitativo do sistema, depende da interação harmoniosa de todos os elementos, no sentido de se completarem, de se apoiarem e de darem a sua contribuição específica para os objectivos globais do mesmo. Para Padilha (2000, p. 15), a escola cidadã é a escola que defende, trabalha e luta para construir e ampliar a gestão democrática na escola, a convivência e organização planeamento “socializado” (todos participam desde o início do processo, desde a base, a partir da sala de aula) e “ascendente” (de “baixo” para “cima”), criando mecanismos de comunicação e de consolidação das decisões nos diversos níveis educacionais.

O segundo problema está relacionado com as infraestruturas escolares. O MINEDH apressou-se em implementar a 7ª classe sem que no entanto tivesse criado as respetivas condições das infraestruturas. É uma 7ª classe que está a funcionar sem condições. As antigas escolas primárias foram transformadas em Escolas Secundárias com condições precárias.

Paxe (2017), considera que “para uma educação que responda ao seu plano instrumental, requer que se sejam disponibilizados para as escolas professores devidamente qualificados, manuais atualizados”, [...] (Paxe, 2017, p. 29).

Bonde (2022) afirma que a universalização da educação de qualidade requer o entendimento amplo e profundo das infraestruturas escolares e seus insumos como indispensáveis para a garantia da aprendizagem. Requer dimensionar correctamente as redes escolares, tanto nas áreas urbanas quanto na rurais, assegurando acessibilidade e transporte para os alunos e professores.

De acordo com Souza (2016), à medida que o acesso se expande, as questões da gestão e da qualidade se impõem tornando o quadro da política educacional mais complexa (Souza, 2016, p. 15).

O Ensino Secundário em Moçambique tem sido alvo de críticas por parte dos diversos sectores da sociedade. No entendimento destes, a situação é preocupante, e a correção do quadro actual requer um esforço contínuo, que deve resultar de uma política de Estado, fruto de um consenso sobre o carácter prioritário dessa acção (Bonde, 2022).

O governo preocupou-se em elaborar políticas de requalificação das escolas primárias para secundárias, quando deveria ter olhado para a questão principal, a qualidade do ensino.

A implementação da 7ª classe também não foi acompanhada com a distribuição dos manuais para os alunos. Por conta disso, os professores são obrigados a elaborarem fichas temáticas para os alunos, fichas essas que acarretam custos para os pais e encarregados dos alunos para a aquisição das mesmas.

O relatório da UNESCO (2005) relata que “os materiais de aprendizagem afectam enormemente a qualidade de ensino. Neste aspecto, políticas nacionais podem estimular

publicações locais e aumentar a disponibilidade de livros didáticos” (UNESCO, 2005, p. 23).

O relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos- UNESCO (2005, p.23) adverte que [...] ampliar o acesso a educação de forma equitativa exige um nível de investimento sustentado que actualmente está fora do alcance de um grande número de países.

O relatório de Monitoramento da Educação Para Todos da UNESCO (2005) recomenda que o ensino e aprendizagem eficaz requer uma disponibilidade ampla e equitativa de materiais de ensino. E isto não ocorre em muitos países. Essa situação exige atenção urgente, incluindo a reformulação de políticas sobre produção e distribuição de livros didáticos e outros materiais de ensino, e a capacitação de professores quanto a sua utilização mais eficiente, paralelamente a boas práticas de ensino. (UNESCO, 2005, p. 158). A falta de livros didáticos nas escolas resulta frequentemente de um sistema ineficiente. Diante do exposto, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: *Quais são as condições das infraestruturas Escolares da Escola Básica São Dâmaso em Moçambique na Província de Maputo no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário?*

Objetivos da Pesquisa

1.3.1 Objectivo Geral

Avaliar as condições das infraestruturas Escolares da Escola Básica São Dâmaso na província de Maputo no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário.

1.3.2 Objectivos Específicos

No que se refere a objectivos específicos, pretendia-se:

- a) Explicar o contexto de enquadramento da 7ª classe para o novo currículo do ESG;
- b) Discutir com base na literatura sobre as condições das infraestruturas escolares exigidas (ou recomendadas) no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário;
- c) Verificar as Condições das Infraestruturas da Escola Básica São Dâmaso no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário;

d) Comparar as condições da infraestrutura da Escola Básica São Dâmaso no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário com as condições exigidas (ou recomendadas).

1.4 Perguntas de Pesquisa

O problema da pesquisa é explicitado pelas seguintes indagações:

a) Qual foi o contexto de enquadramento da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário?

b) O que a literatura diz sobre as condições das infraestruturas escolares exigidas (ou recomendadas) no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário?

c) Quais são as condições das infraestruturas da Escola Básica São Dâmaso no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário?

d) As condições da infraestrutura da Escola Básica São Dâmaso no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário enquadram-se nas condições exigidas (ou recomendadas)?

1.5 Justificativa

A escolha deste tema é justificado pelo facto de a autora ser estudante do Curso de Organização e Gestão de Educação e pelas seguintes razões: a disciplina de Políticas e Leis Educativas motivaram a autora a escolher este tema, Durante o debate das despertou o interesse de avaliar as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário, o processo de planificação e alocação de recursos para a construção e adaptação das escolas, visando atender a demanda da nova etapa escolar pois, no âmbito da análise da nova Lei do SNE surgiram vários questionamentos sobre o processo de implementação da 7ª Classe no novo currículo Ensino Secundário.

Outro motivo para a realização desta pesquisa este também relacionado com relatos familiares que têm reclamado sobre as condições das salas de aula, falta de mobiliários e materiais didáticos, entre outros.

No âmbito social, esta pesquisa contribuirá na compreensão com mais detalhes sobre as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª

classe, visto que é fundamental para garantir-se a qualidade de ensino. Assim como auxiliar na formulação de políticas públicas mais eficazes e direcionada as reais necessidades de cada escola.

No âmbito científico, a pesquisa pretende oferecer novas perspectivas sobre os desafios e oportunidades associadas a implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário. Acredita-se que esta pesquisa irá auxiliar o Sector de Educação o setor a corrigir este problema de má implementação deste currículo e não só, vem acrescentar lacunas que existiam na área de avaliação de políticas educacionais. E servira de fonte de consulta para os outros pesquisadores com a mesma temática.

1.6 Estrutura do Trabalho

A presente monografia está organizada em cinco (5) capítulos, nomeadamente: Capítulo I, onde estão distritos os aspectos introdutórios como a introdução, problema, objectivos, questões de pesquisa, justificativa e delimitação do estudo. Capítulo II, onde está patente a fundamentação tórica da pesquisa. Capítulo III, onde estão descritas as metodologias usadas para a efectivação do estudo. Capítulo IV, onde estão apresentado os resultados da pesquisa. E capítulo V e o último onde estão patentes as conclusões do estudo. Por fim estão as referências bibliográficas consultadas e os apêndices e anexos.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, Foi apresentado conceitual relacionados com o tema e na sequência fez-se a revisão da literatura a nível internacional e nacional. Apresentou-se também o quadro teórico desta pesquisa.

2.1 Quadro conceitual

2.1.1 Avaliação

Tyler (1949, p.11) afirma que "o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino". Siqueira (2017, p.25) afirma que o tema avaliação tem vários desdobramentos e conexões com uma multiplicidade de sentidos e conceituações.

Segundo Luckesi (2018, p.170), "Nos discursos e nos escritos sobre a avaliação praticada no âmbito da educação, encontram-se múltiplas adjetivações para esse ato, que têm por base diversos pontos de vista". Na mesma perspectiva Nhantumbo, (2017, p. 65) afirma que "a discussão à volta do conceito de avaliação tem sido, igualmente, objeto de diferentes percepções".

Para Sobrinho (2003b, p.9), a avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos da aprendizagem. Ela hoje estende-se aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, especialmente as educacionais. Inscreve-se no terreno de reformas, inovações, currículos, programas, projetos e exerce um papel de real importância na configuração de modelos das instituições, organizações e sistemas.

Ainda no exercício de conceituação da *avaliação*, é possível defini-la conforme a origem dos seus agentes (Siqueira, 2017, p.24). Neste caso existem: as avaliações internas e externas.

Arredondo e Diago (2005, p.65) definem as

Avaliações internas como sendo aquelas realizadas pelos próprios agentes integrantes do contexto avaliado, como por exemplo os professores de uma escola, enquanto as avaliações externas caracterizam – se como aquelas cujo agente é externo ao contexto avaliado, de modo que “o avaliado e o avaliador são pessoas ou instâncias diferentes e são realizadas quando agentes não

integrantes habitualmente de uma escola ou de um programa avaliam o seu funcionamento.

“Avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada” (Luckesi, 2011, p. 135).

Segundo Cronbach, (1980) a avaliação é utilizada com o objectivo de possibilitar a convergência de decisões tais como: analisar o nível de eficiência de determinados métodos de ensino utilizados no desenvolvimento do currículo; fazer com que os estudantes e professores conheçam seu progresso e suas deficiências, identificando as suas necessidades, e por fim, julgar a eficiência do sistema de ensino e especialmente das intervenções pedagógicas.

Percebe-se que o conceito de avaliação vem se transformando historicamente e culturalmente de acordo com as demandas da política, da economia e da sociedade.

2.1.2 Avaliação curricular

Lemmer (2006) considera a avaliação curricular como um aspecto crucial da reforma curricular, pois, permite medir a sua implementação. Avaliar a reforma curricular, consiste na recolha de informação nas instalações da escola, dos gestores, professores, estudantes e pais, com o fim de fazer julgamentos informados sobre o funcionamento da escola.

Para Kelly (1981), as discussões iniciais sobre avaliação de currículo eram centradas no modelo de objectivos. Defende ainda que a intenção é verificar até que ponto os objectivos estão sendo alcançados, “[...]”

Um dos pioneiros da avaliação, Tyler (1964) propôs uma avaliação focada nos objectivos educacionais. Para ele, a avaliação deve verificar se os objectivos foram alcançados e se o currículo está contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes. Scriven ampliou a perspectiva de Tyler, incluindo a avaliação de processos e contextos. Scriven (1991) defende que a avaliação deve ir além dos resultados, analisando como o currículo é implementado e quais os factores que influenciam a aprendizagem.

Guba e Lincoln (1981) afirmam que:

A avaliação de um currículo deve contemplar dois aspectos: o seu mérito e a sua utilidade. O mérito tem a ver com o valor intrínseco do currículo, independentemente de qualquer aplicação ou contexto, refletindo uma teoria sólida, baseada em investigação; a utilidade, pelo contrário, é o valor que esse currículo tem relativamente a um contexto em particular ou a uma determinada aplicação. Ora, como é que estes dois elementos podem ser valorizados.

De acordo com Fernandes (2014), numa perspectiva política filosófica, a avaliação curricular possui dimensões culturais, políticas, sociais e económicas, seus efeitos influenciam na dinâmica do currículo no sentido de suscitar mudanças na realidade analisada. A avaliação só tem sentido se possibilitar uma reflexão crítica sobre o funcionamento global de um programa. A postura crítica implica uma análise valorativa do processo curricular em vista a avaliar o conceito de educação, os pressupostos sobre a aprendizagem, ensino, a relação professor e aluno, e as diretrizes que fundamentam o currículo analisado.

Nessa perspectiva, a avaliação curricular transforma-se em “crítica de percurso de acção” (Luckesi, 2002). A avaliação possibilita, deste modo, a tomada de decisão sobre como melhorar a construção do currículo, visto que a reflexão crítica auxilia na identificação dos constrangimentos e na busca de soluções.

Na compreensão de Cronbach (1980), a avaliação curricular, deve ser diversificada, e exigir dos responsáveis a tomada de posições a partir do uso de inúmeras informações, por se tratar de um processo que objectiva a tomada de decisões.

Segundo o mesmo autor, no campo da avaliação educacional e curricular, a qualidade das informações é de grande relevância, à medida que permite aos gestores e professores a tomada de decisões embasadas no processo de interpretação dos dados coletados e avaliados, consolidado mediante parâmetros e diretrizes resultantes do processo avaliativo.

Portanto, entende-se que a avaliação curricular tem como objectivo principal analisar a eficiência isto é, os meios utilizados para alcançar os objectivos do currículo e analisar a eficácia, se as metas planeadas do currículo foram alcançadas e ajustar com as necessidades dos alunos.

2.1.3 Infraestrutura escolar

Segundo Xavier e Alves (2017), infraestrutura escolar não apresenta uma definição unívoca, mas grande parte da literatura entende-se como infraestrutura escolar, o acesso aos serviços de saneamento básico, espaço físico com disponibilidade de biblioteca, laboratório e quadra esportiva, como também o acesso aos equipamentos tecnológicos e material didático, pedagógico e elementos necessários para o pleno desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Segundo Cavaleri (2007, p.1022 e 1023), infraestrutura escolar “ (...) precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo”, para que permita reduzir as taxas de analfabetismo, e ampliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

No entanto, a infraestrutura escolar pode ser caracterizada “ [...] como um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno.” (Garcia, 2014, p. 155).

Para Gonçalves (2007), infraestrutura é o conjunto de elementos ou serviços considerados necessários para que uma organização possa funcionar ou para que uma actividade se desenvolva efetivamente. O termo infraestrutura possui diversas acepções em diferentes campos, sendo que neste trabalho vai-se olhar para as infraestruturas escolares.

De acordo com Soares *et al.* (2013), infraestrutura escolar refere-se ao ambiente físico da escola propenso ao estímulo para aprendizagem, podendo reduzir a desigualdade entre as escolas e promover melhor interação humana.

Tenório, Tassitano e Lima (2012, p. 308), ao falarem sobre as infra-estruturas escolares destacam que se refere ao ambiente físico da escola que abrange as edificações, os espaços de recreio e os equipamentos no recinto escolar.

Moran (2000) refere que existem duas razões para se estudar a infraestrutura escolar, a primeira trata das condições físicas de trabalho, os meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais produtivo e saudável para o trabalhador. A segunda razão é que esta se falando de educação, um trabalho de grande importância, melhor infraestrutura está relacionada com melhor qualidade de ensino.

2.1.4 Implementação

A implementação é o momento em que os planos formulados se tornam realidade. Para o caso concreto das políticas educacionais é a efectivação das políticas

provenientes dos currículos. No caso concreto do currículo é a fase de testagem dos programas e materiais previstos, pois, o currículo começa como um plano, só se torna real quando os professores o implementam com os alunos na sala de aula, tal como acontece com a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem no sistema de avaliação. Lotta (2019)

Segundo Howlett (2013), após um problema público ter conseguido entrar na agenda política, após serem formuladas várias opções para resolvê-los e depois que o governo estabelece objectivos políticos e se decide por um curso de acção, ainda cabe colocar a decisão em prática, ou seja, implementá-la. Subirats *et al.* (2012) entendem a implementação como um conjunto de processos que, após a fase de programação, tendem à realização concreta dos objectivos de uma política pública.

Para Oliveira (2019), a implementação é a forma com que as políticas são executadas. Oliveira e Peixoto (2019) esclarecem que a implementação deve ser compreendida como um processo dinâmico, em que há interações entre os agentes implementadores. Os burocratas, nos diversos níveis em que actuam com os destinatários das políticas. Nessas interações acontecem conflitos, tensões, disputas e negociações entre os actores envolvidos nesse processo.

A implementação de uma política pública é um caminho longo, no qual se modificam as políticas à medida que elas são levadas à prática e colocadas em acção. A fase de implementação de política pública é a fase em que leis, regras, procedimentos e processos sociais deixam de ser intenções para serem convertidos em acções (Greatti, 2017,p 46).

A fase da implementação, especificamente, pode ser considerada como uma das mais importantes pois, segundo Lotta (2019), corresponde ao momento em que os planos formulados são colocados em prática pela acção de diferentes actores. Segundo Saravia (2006), a implementação é constituída pela planificação e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política.

A implementação representa uma fase da política que suscita interesse de estudos de alguns autores. Zanten (2011, p.643) por exemplo afirma que a

implementação não se restringe à uma “simples aplicação de decisões tomadas no topo, mas implica um trabalho de tradução e de hibridação com as dinâmicas locais”

É neste sentido que Secchi (2014) salienta que estudar a fase de implementação é importante, pois nela é possível visualizar, por meio de instrumentos analíticos mais estruturados, os obstáculos e as falhas cometidos nessa fase do processo nas diversas áreas de política pública. Estudar a fase de implementação também significa visualizar erros anteriores a fim de detectar problemas mal formulados, objectivos mal traçados, recursos mal distribuídos, otimismo exagerados, realidades e situações não previstas.

2.1.5 Currículo

Roldão (1999) afirma que o currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações quanto ao seu processo de construção e mudança.

Pacheco, (2001, p.15) afirma que

o termo Currículo é, entretanto, utilizado com muitas e diferentes acepções, em função de diferentes perspectivas de abordagem, em que a discussão teórica, por vezes excessiva, nem sempre é acompanhada por uma “prática orientada para a resolução de problemas” com que se defrontam as instituições educativas.

O autor, define currículo como “um plano de estudos”, ou “um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas (p.16)”. O currículo é visto como “um conjunto de conteúdos organizados por temas, áreas, estudo, disciplinas e, também como um plano de acção pedagógica”. (Franze, 2017 p.26).

Zabalza (2000, p.12) considera, ainda, que 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.

Ponte, Matos e Abrantes (1998) propõem um outro tipo de abordagem ao conceito, considerando diversos níveis de abrangência. Referem-se a um sentido mais estrito, em que o currículo corresponde ao leque e sequência de disciplinas que compõem um determinado curso, podendo incluir também os programas disciplinares.

Para Pacheco (1996, p. 37), “o conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objectivos previamente formulados

Segundo Johnson (1977, p.6) citado em Ribeiro (1999, p.13), o currículo é uma "série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve os resultados do ensino, não prescreve os meios.

Assim, para Bobbit (2004, p.74), “a palavra curriculum, aplicada à educação (...) consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades excelentes que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser”

Desta incursão sobre o conceito de currículo evidencia-se a complexidade e diversidade das definições apresentadas pelos autores, (...), segundo como defendem (Pacheco, 2005; Apple, 1999).

2.1.6 Avaliação das condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação do novo currículo, na perspectiva de autores.

”A literatura existente tem demonstrado a complexidade, a multidimensionalidade e abrangência da avaliação” (Fernandes, 2020, p.15). Com o crescente debate acerca das políticas de avaliação, vários estudiosos têm focalizado essa temática.

Através de um levantamento feito na base de dados Capes, SciELO e nos programas de pós-graduação das universidades, constatou-se que ao pesquisar como palavra-chave *Avaliação das condições das infraestruturas escolares, avaliação de implementação de políticas*, programas e currículos, mostra ser um campo de pesquisa bastante explorado nas teses e dissertações pelo mundo.

No entanto, ao realizar-se um refinamento da pesquisa por meio da inserção de outros descritores como por exemplo *Avaliação das condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª Classe no novo currículo do Ensino Secundário em Moçambique*, aparece também como um tema pouco pesquisado a nível nacional e consta em artigos dissertações e teses.

No que tange aos autores internacionais Leite (2012, p. 35) afirma que “políticas públicas bem estruturadas são importantes para prover o suporte necessário à implementação de currículos integrados que sejam efectivos e inclusivos”. Deste modo

Mainardes (2006, p. 53) acredita que os professores e outros profissionais educacionais desempenham um papel activo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação dessas políticas.

Nesse contexto, a avaliação das condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ES encontra espaço no debate pois considera as infraestruturas escolares como parte do processo de elaboração e implementação de políticas educativas, visto que a dissociação entre a elaboração e implementação pode contribuir para o fracasso do processo.

A sociedade contemporânea está em constante mudança e evolução, sendo fortemente influenciada pelo desenvolvimento científico e tecnológico (Osborne & Dillon, 2008). O que exige dos cidadãos uma participação activa de uma forma consciente, obrigando a tomadas de decisão cientificamente fundamentadas (Galvao et al., 2006) Esta preocupação pode ser encontrada na Lei nº18/2018 do Sistema Nacional de Educação no artigo 4 alínea e) e f).

Segundo (Roldão, 1999), as propostas curriculares devem assentar na base de um currículo flexível, capaz de se ajustar à realidade de cada escola, de cada região e às preferências e estilos de ensino de cada professor, sem prejuízo de conteúdos considerados essenciais devendo o seu ensino ser obrigatório os conteúdos essenciais devem servir também de base para a elaboração das avaliações. Deste modo, a implementação curricular deve ser desenhada com vista ao desenvolvimento global das competências essenciais em cada uma das áreas de uma forma flexível e articulada entre pares (Galvão e Abrantes, 2005 citado por (Galvao et al., 2011).

Como já foi referido anteriormente o insucesso escolar comprovado por testes internacionais levou a reformas curriculares na tentativa de fazer frente ao desafio de aumentar o gosto pelas ciências e consequentemente a literacia científica. Estas novas exigências curriculares têm por base o desenvolvimento de competências transversais, tais como: saber estudar, resolver problemas, tomar decisões, argumentar, comparar, sintetizar, explicar, imaginar, cooperar, debater, comunicar, entre outras, assim como o

desenvolvimento de competências específicas a cada área disciplinar (Galvão et al., 2006).

Assim sendo Nas palavras de Formosinho e Machado (2016 p. 24), “o sucesso escolar de todos e cada um dos alunos concretiza-se através do currículo oferecido, cuja qualidade passa pela diversificação e flexibilização curricular, organizacional e pedagógica, por avaliações formativas, pela individualização dos percursos de aprendizagem e de apoios pedagógicos dos alunos tendo em conta as suas características e contextos, bem como pela oferta de formações complementares ou alternativas que respondam a interesses dos alunos e a solicitações da comunidade envolvente”.

Cíclicamente os currículos oscilam, entre uma visão mais centrada nos conhecimentos, valorizando a transmissão dos conhecimentos pelo professor e uma visão mais focada no desenvolvimento de competências através de uma aprendizagem centrada no aluno (Holbrook, 2010).

Segundo Roldão (1999b), o currículo é principalmente aquilo que os professores fazem dele. Neste sentido a reorganização e implementação curricular pretende através da gestão flexível do currículo proporcionar alterações no contexto das práticas curriculares desenvolvidas pelos alunos, na diferenciação pedagógica, na independência do aluno no decurso da sua aprendizagem, na aprendizagem por competências através de aprendizagens significativas e na complementaridade entre a aprendizagem e a sua avaliação (Ferreira, Pestana & Morais, 2010).

Para Silva (2005 p.17), discutir currículo e definir uma proposta de implementação curricular requer conhecimento sobre as várias teorias educacionais que estão presentes na literatura educacional e na prática escolar, pois uma teoria expressa uma determinada forma de se conceber a realidade e nela intervir. Nesta senda Kelly (1981, p. 86), defende que, as discussões iniciais sobre avaliação de currículo eram centradas no modelo de objectivos, referindo-se principalmente ao modelo proposto por Tyler, pois ele assim se referia: “o processo de avaliação começa pelos objectivos do programa educacional” (Tyler, 1974, p. 102). Portanto, no modelo de currículo por ele proposto, como já colocado anteriormente, a definição dos objetivos torna-se a principal tarefa.

Como a intenção é verificar até que ponto os objectivos estão sendo alcançados, “[...] é necessário dispor de procedimentos de avaliação que forneçam dados sobre cada

um dos tipos de comportamentos implicados por cada um dos grandes objectivos educacionais” (Tyler, 1974, p. 102). Para este autor, os instrumentos de avaliação só podem ser escolhidos quando os objectivos forem bem definidos é possível examinar os instrumentos de avaliação disponíveis para ver até que ponto eles podem servir nossos propósitos de avaliação (Tyler, 1974).

Outro aspecto a destacar, neste enfoque avaliativo, é a importância da avaliação das condições de implementação de um currículo, Para Kramer (1999), toda a análise ou avaliação supõe uma leitura de textos falados, escritos. Com isso, expressa que os profissionais, a quem a proposta curricular se destina ou aqueles que irão avaliá-la, precisam ser seus leitores. Sobre a produção da proposta de um no sugere indagações como: “quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada?” (Kramer, 1999, p. 173).

Numa leitura minuciosa, percebe-se se a proposta foi construção colectiva e contempla as aspirações de professores, alunos, gestores, famílias. E, complementa que, vale a pena questionar se o texto possibilita ouvir as vozes dos participantes do processo de implementação da proposta desde a sua concepção teórica à execução prática (Kramer, 1999).

A nível nacional (Moçambique, 2003, p. 15), defende que as mudanças curriculares levaram em consideração não só o próprio processo de planificação, mas a concepção de estratégias adequadas para a sua implementação. Isso tornou o processo um desafio, visto que se tratou de dotar os indivíduos com conhecimentos e habilidades “de que eles necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices de pobreza.

Dessa forma, a reforma curricular, que culminou com a introdução do novo currículo n 18/2018, justifica-se pelo facto de a estrutura curricular e os conteúdos dos programas de ensino desenvolvidos estarem desajustados à realidade política, social e económica do país. Pereira e Santos (2001) afirmam que a expectativa é que o novo currículo resulte em uma maior motivação dos alunos e uma melhoria nos resultados académicos. No entanto, para alcançar esses objectivos, é necessário garantir que as condições de infraestrutura sejam adequadas para suportar as novas exigências. A literatura internacional indica que a eficácia do novo currículo depende fortemente da implementação bem-sucedida dessas condições.

Este estudo contribui para o sucesso da implementação do novo currículo do ensino secundário em Moçambique, garantindo que as políticas educacionais sejam eficazes e contribuam para a melhoria da qualidade de ensino. Pois a avaliação das condições de implementação do currículo permite identificar as principais barreiras que assolam e impedem a implementação do novo currículo, como a falta de infraestruturas escolares.

2.1.7 Relação entre as infraestruturas escolares e a qualidade de ensino

Em muitas regiões, em áreas menos desenvolvidas, a falta de recursos básicos como infraestrutura adequada, acesso à internet e materiais didáticos comprometem os estudos, pesquisas demonstram que a presença da infraestrutura adequada desenvolve a aprendizagem dos alunos (Ortigão, 2007).

Lee, Franco e Albernaz (2004) realizaram um estudo que afirmam que a infraestrutura tem um impacto positivo na qualidade de ensino dos jovens que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (2000).

Sintetizando, o desempenho do aluno está associado às características da escola, factores que induzem à eficácia escolar. Barbosa e Fernandes (2001), ampliando a compreensão sobre o fenómeno, revelaram que em qualquer uma das regiões, a infraestrutura (condições físicas e o ambiente escolar) influenciava positivamente o desempenho dos alunos. No entanto, as infraestruturas físicas das escolas, incluindo salas de aula, laboratórios, bibliotecas e recursos tecnológicos, influencia diretamente a qualidade do ensino, para o novo currículo do Ensino Secundário.

Estudos como o de Oliveira (2006) demonstram que a adequação das infraestruturas tem um impacto directo na eficácia da implementação do currículo. A pesquisa destaca que escolas com boas condições de infraestrutura e recursos tecnológicos adequados conseguiram implementar o novo currículo de forma mais eficaz, resultando em uma melhoria nos resultados educacionais e na satisfação dos alunos e professores.

Estudos como o de Alves e Xavier (2018) identificam que muitas escolas enfrentam desafios significativos para adaptar suas infraestruturas. Entre os principais desafios estão:

a) Limitações orçamentárias: muitas escolas, especificamente em áreas menos favorecidas, enfrentam dificuldades financeiras que limitam sua capacidade de atualizar ou manter suas infraestruturas. A falta de financiamento pode levar à falta de equipamentos modernos e à deterioração das condições físicas das escolas.

b) Desigualdades regionais: a disparidade nas condições das infraestruturas entre áreas urbanas e rurais pode exacerbar as desigualdades educacionais. Escolas em regiões menos desenvolvidas frequentemente têm menos recursos e infraestrutura deficiente, o que pode afectar a implementação equitativa do novo currículo.

“ [...] o sucesso escolar é, portanto, ainda hoje, o campo de um determinismo social gerador de desigualdades, o que autoriza a concluir que não existe em nenhum lugar uma escola plenamente justa e eficaz.” (Crahay & Baye, 2013, p. 878).

Em outra pesquisa Lee, Bryk e Smith (1993) revisaram a literatura sobre a organização nas escolas que apresentaram altos resultados. Os autores sugeriram um modelo conceitual no qual factores externos e internos atuavam juntos.

2.2 Quadro teórico

2.2.1 Teorias do Capital Humano

Os teóricos desta teoria Becker, Schultz (1961, 1968, 1973), afirmam que a formação de professores e a melhoria das infraestruturas escolares são vistos como investimentos no capital humano. Defendem ainda de que a actualização das infraestruturas (como a integração de tecnologias digitais) e a capacitação contínua dos professores são estratégias para aumentar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a competência dos alunos. Esses investimentos são cruciais para garantir que o novo currículo seja implementado de maneira eficaz e que prepare os alunos para um mercado de trabalho competitivo (Becker, 1964).

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Neste capítulo, são descritos e justificados os caminhos que nos guiaram na busca do alcance dos objetivos deste trabalho. Em relação às escolhas metodológicas, apresentou-se, igualmente, à natureza da pesquisa e na sequência fez-se a descrição do local da pesquisa, a abordagem da pesquisa, a amostra, métodos, instrumentos de recolha de dados, procedimentos de recolha e análise de dados.

3.1 Descrição do local da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Básica São Dâmaso. É uma escola pública localizada na província de Maputo, posto administrativo da Machava distrito da Matola. A escola tem 95 professores dos quais, 44 do sexo masculino e 51 do sexo feminino e com um total de 5.907 alunos, 2.903 do sexo masculino e 3.004 do sexo feminino.

Quanto as infraestruturas a escola é constituída atualmente por 21 salas de aulas, um bloco que consta a sala dos professores, sala do Dr. Pedagógico, um outro bloco que consta o gabinete da Directora da escola, e o gabinete da chefe de secretaria e por fim um bloco com uma divisão de casas de banho para o sexo Masculino e Feminino para alunos e professores, o pátio da escola apresenta uma cantina e campo para a realização de atividades desportivas.

3.2 Classificação da pesquisa

3.2.1 Quanto à natureza

Do ponto de vista da sua natureza, esta pesquisa é aplicada. Segundo Freitas e Prodanov (2013, p. 51), a pesquisa aplicada “objectiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos.” Envolve verdades e interesses locais. Assim, optou-se por uma pesquisa aplicada porque com o estudo pretende-se trazer soluções a problemas específicos no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ESG.

3.3 Abordagens metodológicas

Quanto as abordagens metodológicas trata-se de uma pesquisa qualitativa, quanto aos objectivos trata-se da pesquisa descritiva e exploratória. Optou-se pela abordagem qualitativa, Pois segundo Stake, (2009, p.101), buscam dados que

representem experiências pessoais em situações especificadas”. E foi isso que fez-se nesta pesquisa no momento de coleta de dados foram entrevistados os gestores escolares e foram inqueridos professores da 7ª classe do ES.

Optou-se também pela abordagem qualitativa seguindo o pensamento de Godoy (1995, p.65) quando afirma que “hoje em dia a abordagem qualitativa por meio de seus diferentes subtipos de pesquisa, tem assegurado como uma forma viável e promissora de trabalhos em ciências sociais”.

“A pesquisa qualitativa visa compreender, de forma detalhada, as características de um fenômeno social, isto é, o motivo do seu acontecimento na perspectiva dos participantes” (Domingos, 2017, p.24). E foi isso que foi obtido experiências e realidades dos participantes do estudo, referentes as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ESG.

3.4 Tipo de pesquisa segundo os objetivos

3.4.1 Pesquisa descritiva

Quanto aos objectivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória optou-se pela pesquisa descritiva seguindo o pensamento de Gil (1987, p.45) quando afirma de que (...)”são incluídas neste grupo as pesquisas que tem por objectivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. E foi isso que foi feito. E permitiu explicar o contexto de enquadramento da 7ª classe para o novo currículo do ESG;

A pesquisa descritiva tem como finalidade compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação e tem por premissa buscar a resolução de problemas. Os dados de uma investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um *questionário*, a realização de *entrevistas* ou recorrendo a *observação* da situação real.

3.4.2 Pesquisa exploratória

Optou-se também pela pesquisa exploratória seguindo a ideia de Leite (2015, p.65), quando afirma que “na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Realizou-se pesquisas bibliográfica sobre o tema usando as palavras-chaves na base de dados das dissertações e teses nos programas de pós-

graduação pelo mundo. Fez-se a pesquisa bibliográfica para verificar-se o tema é bastante pesquisado ou não e para evitar-se também a sobreposição de temas.

3.5 Segundo os procedimentos de colecta de dados

De acordo com Lakatos e Marconi (2010) as pesquisas quanto aos procedimentos podem ser classificadas em estudo de caso, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica. Já para Silva e Menezes (2005), classificam a pesquisa quanto aos procedimentos em: Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa Documental; Levantamento; Estudo de caso; Pesquisa Participante; e Estudo de campo.

Quanto aos procedimentos de recolha de dados, trata-se de estudo de caso, documental e bibliográfico. No entanto, a escolha pelo estudo de caso, justifica-se conforme Gil (2007), por ser uma técnica que permite ao investigador deslocar-se ao local da pesquisa e de forma presencial poder vivenciar o problema em estudo.

3.5.1 Estudo de caso

Escolhemos o estudo de caso como método seguindo o pensamento de Leite (2015, p. 54), ao afirmar que “a pesquisa de estudo de caso, as vezes, pode ser apenas um método ou uma técnica auxiliar”. Optou-se também pelo estudo de caso como estratégia de investigação por considerá-lo apropriado ao exame de “um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32). Segundo Juliatto, (2005) “na investigação qualitativa, em particular nos estudos de caso, instrumentos dominantes são as entrevistas, e as análises de documentos”.

Optamos por ela pelas vantagens que nos apresenta, pois, o foco da investigação qualitativa é buscar o que está por detrás de um certo problema que inquieta as populações de um determinado país, região. Como referem Ludke e André (2012), os estudos de caso de carácter qualitativo representam um grande potencial na compreensão das questões da educação e da escola em particular, uma vez que faz uma descrição rica das relações existentes no quotidiano da escola-alvo e do meio em que ela se insere.

Por se tratar de um estudo de caso, a pesquisa de campo decorreu na Escola Básica São Dâmaso na Província de Maputo. A opção pela escolha desta escola foi pelo facto de a pesquisadora achar viável desenvolver a pesquisa. Conforme Silva (2013,

p.66) nos aconselha que para as pesquisas com enfoque no estudo de caso “o pesquisador constrói um objecto de estudo a partir de inquietações advindas de uma pátria, retira dados em seu próprio local, muitas vezes com seus pares ou pessoas que conhecem e compreendem a natureza do seu trabalho”.

3.5.2 Pesquisa bibliográfica

Recorreu-se também a pesquisa bibliográfica que para Gil (2002, p.44), “ [...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para (Gil, 2002,p.45), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no facto de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar directamente.

Segundo Severino (2016), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos e teses. Esta técnica foi usada para responder a segunda pergunta de pesquisa: O que a literatura diz sobre as condições das infraestruturas escolares exigidas (ou recomendadas) no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário?

3.5.2 Pesquisa documental

Segundo Pádua (1997, p.62), pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

De acordo com Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Com base na técnica de análise documental fez-se busca e leitura de alguns documentos normativos como: BR nº 3748, I série (2018) Lei nº18/2018 de 28 de Dezembro: *Sistema Nacional de Educação*, Plano Estratégico da Educação - 2020-2029, Plano curricular 2022, BR nº 19, série (1992). Lei 6/92 de 6 de Maio. Sistema Nacional de Educação, entre outros documentos. Esta técnica foi usada para responder a primeira pergunta de pesquisa: *Como foi o contexto de enquadramento da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário?*

3.5.3 Participantes da pesquisa

3.5.4 População

Segundo Canastra, e Vilanculos (2015), população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. A população, normalmente, é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características em comum ou total de habitantes de determinado lugar (Gil, 2008).

Nesta pesquisa, a população compreende: **gestores escolares e professores.**

Tabela 1: População da pesquisa

Grupo	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
Gestores escolares	2	1	3
Professores	60	35	95
Total	62	36	98

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

3.5.5 Amostra da pesquisa

De acordo com Gil (2008), “a amostra designa-se uma pequena parte dos elementos que compõem o universo”. Para Lakatos e Marconi (2003), “a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”.

Tabela 2: Amostra da pesquisa

Amostra	Quantidade
Gestores escolares	1
Professores	36
Total	37

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

3.6 Tipo de amostragem

Para a seleção dos elementos que fizeram parte da pesquisa usou-se uma técnica probabilística, especificamente a técnica de amostragem aleatória simples (AAS).

Para realizar uma amostragem aleatória simples, recomenda-se fazer uma listagem dos elementos da população, atribuindo aleatoriamente um número para cada um desses elementos. Feito isso, o pesquisador deverá sortear dentro de toda a população, atribuindo aleatoriamente um número para cada um desses elementos. Feito isso, o pesquisador deverá sortear dentro de toda a população, desconhecendo inteiramente a quem esses números estão associados, os números adequados de elementos que irão compor a amostra (Anderson, Sweeney & Williams, 2007). E nesta pesquisa seguiu-se estas instruções.

3.7 Técnicas de colecta de dados

De acordo com o problema levantado e os objetivos delineados, selecionou-se as seguintes técnicas de colecta de dados nesta pesquisa: Entrevista semi-estruturada, questionário e a observação.

3.7.1 Entrevista

Pradanov e Freitas (2013), assim como, Silva e Menezes (2005) consideram que entrevista consiste na obtenção de informações sobre determinado assunto ou problema, por meio de um entrevistado. Para Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”.

Para esta pesquisa optamos pela entrevista semi-estruturada que Para Manzini (1991, p. 154), “a entrevista semi-estruturada 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. Por essa razão escolhemos a entrevista semi-estruturada.

A entrevista semi-estruturada foi dirigida ao gestor da escola, afim de colher dados referentes a terceira e quarta pergunta de pesquisa: -Quais são as condições das infraestruturas escolares da Escola Básica São Dâmaso em Moçambique na Província de Maputo no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário? E - As condições das infraestruturas escolares da Escola Básica São Dâmaso no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário enquadram-se nas condições exigidas (ou recomendadas)?

Para garantir o anonimato do gestor escolar entrevistado optamos pela codificação de(Diretor-1)

3.7.2 Questionário

Conforme Silva e Menezes (2005), questionário é uma forma de colectar informações através de uma série de perguntas destinadas ao inquirido na ausência do pesquisador este deve ser objectivo, sucinto, acompanhado das instruções, além de conter informações sobre o propósito da aplicação.

Para Hoz (1985, p.58), “o questionário é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar”

O questionário foi aplicado aos professores da 7ª classe da Escola Básica São Dâmaso com vista a responder-se a 4ª pergunta de pesquisa: As condições das infraestruturas escolares da Escola Básica São Dâmaso no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário enquadram-se nas condições exigidas (ou recomendadas)? Para facilitar a codificação dos questionários prescrevemos o seu anonimato chamamos Professor 01, Professor 02, assim sucessivamente.

3.7.3 Observação

Conforme Gil (1999) a técnica da observação simples ou assistemática é utilizada na maioria das vezes, em estudos exploratórios, em que os objectivos não são claramente especificados.

Gil (1999) e Rúdio (2002) concordam que a observação é a aplicação dos sentidos humanos para obter determinada informação sobre aspectos da realidade. Segundo Marconi & Lakatos (2003) a observação é uma técnica de colecta de dados para conseguir informações, e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar.

Conforme Gil (1999) a técnica da observação simples ou assistemática é utilizada na maioria das vezes, em estudos exploratórios, em que os objectivos não são claramente especificados. A técnica de Observação simples neste estudo foi útil para observar condições das infraestruturas escolares do local de pesquisa, identificar e a obter informações relacionadas aos objectivos da pesquisa.

3. 8. Instrumentos de recolha de dados

3.8.1 Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista, segundo a perspectiva de Lakatos e Marconi (2017), é um instrumento de pesquisa que serve como guia para o entrevistador durante a coleta de dados. Patton (2000) Apresenta uma visão geral abrangente dos métodos qualitativos, destacando a importância de um roteiro bem elaborado para garantir a colecta de dados relevantes.

O uso deste instrumento é justificado pelo facto de este conter perguntas mais abertas, com mais liberdade, e, em geral, podem ser respondidas dentro de uma conversa informal, além de ampla gama de possíveis entrevistados, e por outro, por permitir a grande flexibilidade nas perguntas, obtenção de dados não encontrados em fontes documentais. Para esta pesquisa, utilizou-se o roteiro de entrevista (APÊNDICE A) para entrevistar 1 gestor da Escola Básica São Dâmaso.

3.8.2 Questionário

O questionário é o “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo” (Severino, 2016, p. 134). É um instrumento de investigação destinado à colecta de dados baseando-se, geralmente, na investigação de um grupo representativo da população em estudo.

“Trata-se de um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemáticas e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objectivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada” (Chizzotti, 2017, p. 68). O uso deste instrumento é justificado pelo facto de este ser rápido no processo de coleta de dados, as respostas são rápidas e precisas, e asseguram o seu anonimato. Para esta pesquisa, utilizou-se os questionários (APÊNDICE B) para inquirir 36 professores da Escola Básica São Dâmaso.

3.8.3 Guião de observação

Segundo Gil (2000), a observação constitui a maneira mais apropriada para conhecer a realidade, visto que se caracteriza por um mínimo de intervenção do pesquisador no campo de estudo.

De acordo com Beuren (2003), a mencionada técnica consiste em ver, ouvir, e examinar os factos ou fenômenos que se pretendem investigar, Deste modo poderá contribuir para que o pesquisador obtenha a comprovação dos dados. Conforme Fachin (2002) concebe a técnica de observação como um procedimento fundamental, de natureza sensorial, enquanto processo em que se empenha o pesquisador no mundo dos fenômenos empíricos. A técnica de Observação neste estudo justifica-se pelo facto de a técnica ser útil para observar condições das infraestruturas escolares do local de pesquisa.

3.8.2 Validade e fiabilidade de instrumentos de colecta de dados

Como foi referido nos parágrafos anteriores, a técnica de colecta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Para este caso, concordando com Marconi e Lakatos (2009), a validade de instrumento de recolha de dados é imperiosa, porque permite verificar se a mesma técnica responde positivamente às necessidades da realização da pesquisa, sem deixar de fora factos, dados ou fenómenos relevantes para o tema em estudo.

Para tornar o instrumento fiável e capaz de responder aos objectivos previamente definidos, foi entregue a três especialistas com reconhecido mérito académico para avaliação e depois foi feita uma testagem dos questionários na Escola Primária do 1º e 2º graus do Singathela, localizada no distrito da Matola província de Maputo, envolvendo 20 professores do 1º ciclo do ensino secundário. Após a testagem, seguiu-se a correcção das questões que não estiverem alinhadas com os objectivos da pesquisa.

3.9 Descrição do percurso da pesquisa

A pesquisa foi efetuada em três etapas: Na primeira etapa consistiu na revisão da literatura, desenvolvimento do projecto de pesquisa, Elaborou-se os instrumentos de recolha de dados que permitiam a obtenção dos dados no campo. Após a elaboração dos instrumentos Solicitou-se a credencial na FACED da Universidade Eduardo Mondlane para a recolha dos dados na Escola Básica são Dâmaso. Depois Da emissão da credencial Foi submetido a direcção da Escola.

Após a autorização da Direcção da escola para a realização da pesquisa, prosseguiu-se com a distribuição dos questionários para os professores da 7ª classe, solicitando a sua participação na pesquisa através do preenchimento dos questionários, demonstrando claramente os objectivos da investigação. Distribuiu-se questionários para 36 professores a distribuição dos questionários foi feito na sala dos professores pois é neste local onde os professores mais se concentram antes e depois das aulas. O preenchimento dos questionários para alguns professores foi imediato e para os outros tivemos que esperar por muito tempo na escola e alguns até queriam que levassem os questionários para casa para serem preenchidos.

Para a realização da entrevista ao gestor da escola primeiro marcou-se e agendou-se a data e a hora para lhe entrevistar. Antes da realização da entrevista a autora apresentou o objectivo da pesquisa e a sua relevância. Usamos como instrumento de recolha de dados para a entrevista o gravador.

3.10 Procedimentos de análise dos dados

Chizzotti (2017, p.109) argumenta que no desenvolvimento da pesquisa os dados colhidos em diversas etapas são analisados e validados.

Para a análise dos dados foram empregues a análise de conteúdo proveniente da (entrevista dirigido ao Gestor da escola pesquisada) e análise dos documentos (Lei n°18/2018 de 28 de Dezembro, Planos Estratégicos de Educação-PEE, Plano Curricular do Ensino secundário).

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas foi suportada pela técnica de análise de conteúdo, a qual corresponde a “... um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p.38).

Para o tratamento e a análise de dados provenientes do inquérito por questionário, foi utilizada a estatística descritiva, com o auxílio do programa estatístico SPSS (Statiscal Package for Social Sciences versão 21), Microsoft Office Excel.

3.11 Questões éticas de investigação

Nesta investigação primou-se pelas questões de natureza ética e deontológicas, cumprindo-se os princípios de proteção dos participantes. Como envolveu seres humanos (Gestores e professores), observou-se as exigências éticas e pautou-se pelo respeito da dignidade humana conforme afirma Creswel (2012) de que a recolha de dados deve ser ético e respeitar os indivíduos, garantir a privacidade dos participantes, manter confidências dos dados, não compartilhá-los com terceiros e obter o consentimento informado.

Nesta óptica de ideia, procurou-se assegurar o anonimato e confidencialidade; o respeito ao direito de participação ou não no estudo; a partilha dos resultados com os visados logo após a sua divulgação.

3.13 Limitações

Na realização deste trabalho, teve-se como limitações a relutância dos professores para o preenchimento dos questionários, bem como, para a realização da entrevista por parte do gestor, todavia, após insistência por parte do investigador, foi possível aplicar os instrumentos de recolha de dados a todos os intervenientes previstos neste trabalho

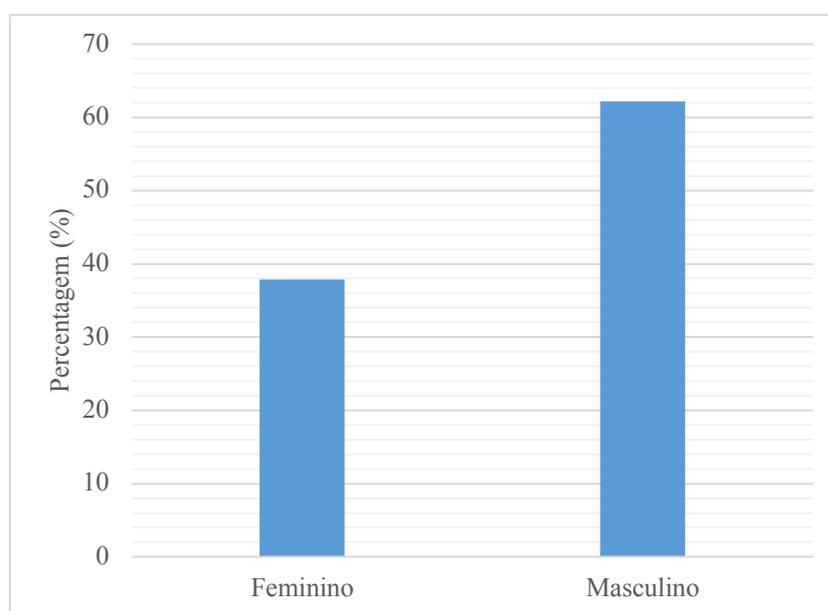
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise desenvolvida a partir das informações produzidas por meio da entrevista dirigida ao gestor escolar e questionários aplicados aos professores. O eixo da análise desta pesquisa foi constituído por três categorias de análise: [1] Avaliação da implementação do novo currículo do Ensino Secundário; [2] Avaliação das condições das infraestruturas escolares; [3] Avaliação das condições de ensino e aprendizagem.

4.1: Dados gerais dos participantes

4.1.1 Sexo

Gráfico 1: Género dos participantes



Fonte: Resultados da pesquisa de campo (2025)

O gráfico 1 nos mostra que, a maior parte (62%) dos professores são do sexo Masculino e (38%) são do sexo Feminino. Portanto observar a predominância feminina nesta pesquisa demonstra sua participação ativa na sociedade.

4.1.2 Idade

Tabela 3: Idade

Faixa etária	N	%
20 a 25 Anos	6	16
26 a 31 Anos	4	11
32 a 36 Anos	11	30
37 a 41 Anos	3	8
42 a 46 Anos	6	16
47 a 51 Anos	5	14
52 +	2	5
Total	37	100

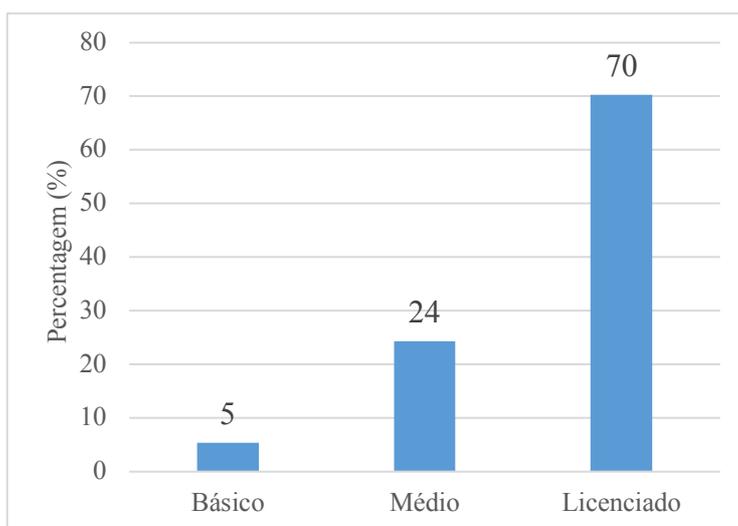
Fonte: elaborado pela autora (2025)

A tabela 3 nos mostra o seguinte: o grosso modo dos professores (a maioria) 16% estão na faixa etária de 20 a 25 anos que corresponde a 16%. Isso nos mostra de que a maior parte dos professores que leccionam na escola são maioritariamente jovens.

Fischer (2008) afirma que a inserção de jovens no mercado de trabalho é importante, pois constitui uma oportunidade para eles aprenderem mais, crescerem e desenvolverem habilidades e competências pessoais que os auxiliem durante a sua carreira, dando base para os mesmos buscarem cada vez mais por seus objectivos.

4.1.3. Grau académico

Gráfico 2: Grau académico dos professores

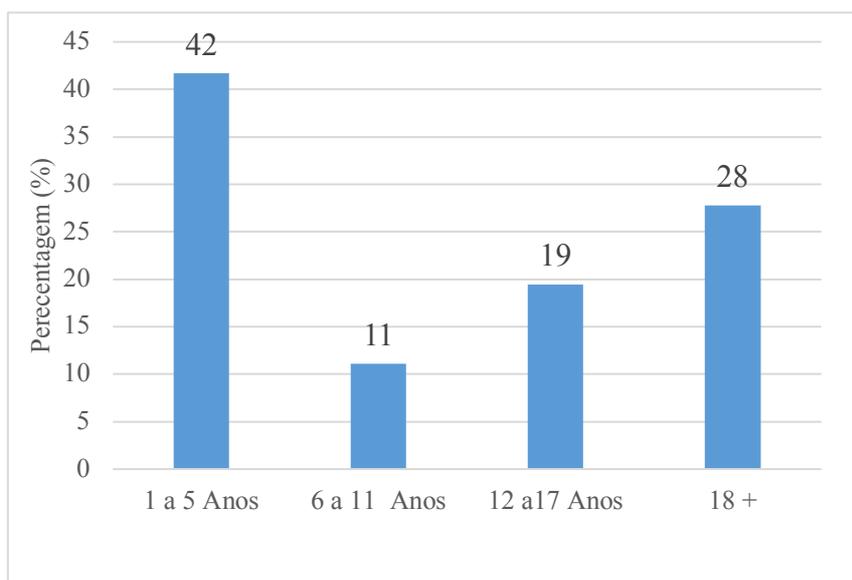


Fonte: Resultados da pesquisa

O gráfico 2 nos mostra que a maioria dos professores que dá aulas na Escola Básica de São Dâmaso na província de Maputo tem a formação do nível superior: (70%) são licenciados, (24%) têm o nível médio e (6%) do nível básico. “O nível de qualificação dos professores é frequentemente utilizado para avaliar a qualidade da educação oferecida” (UNESCO, 2003/4, p. 97).

4.1.4 Anos de experiência dos professores

Gráfico 3: Anos de experiência dos participantes



Fonte: Resultados da pesquisa de campo (2025)

O gráfico 3 nos mostra o seguinte: 42% dos professores possuem experiência profissional de 1 a 5 anos, 11% possuíam experiência de 6 a 11 anos, 19% possuíam experiência de 12 a 17 anos e 28% possuíam experiência de 18 a mais anos.

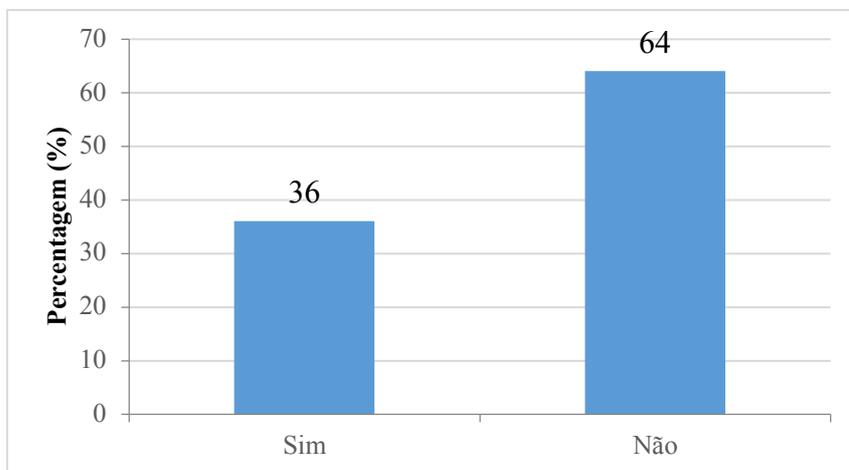
Gomes e Merhy (2021), afirma que os indivíduos tornam-se mais experientes em qualquer área de actuação quanto maior for o tempo, na área em que os mesmos se especializam. E, por consequente, aumenta a produtividade dos mesmos, assim como tornam-se capazes de enfrentarem qualquer desafio que pode advir no exercício das suas actividades.

O tempo de serviço dos professores também é considerado em algumas políticas de promoção. Por exemplo, no ensino público, o tempo de serviço é um dos componentes considerados para promover os professores.

4.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

4.2.1 Processo de elaboração do currículo

Gráfico 4: Contribuição dos participantes na elaboração do novo currículo



Fonte: Resultados da pesquisa de campo (2025)

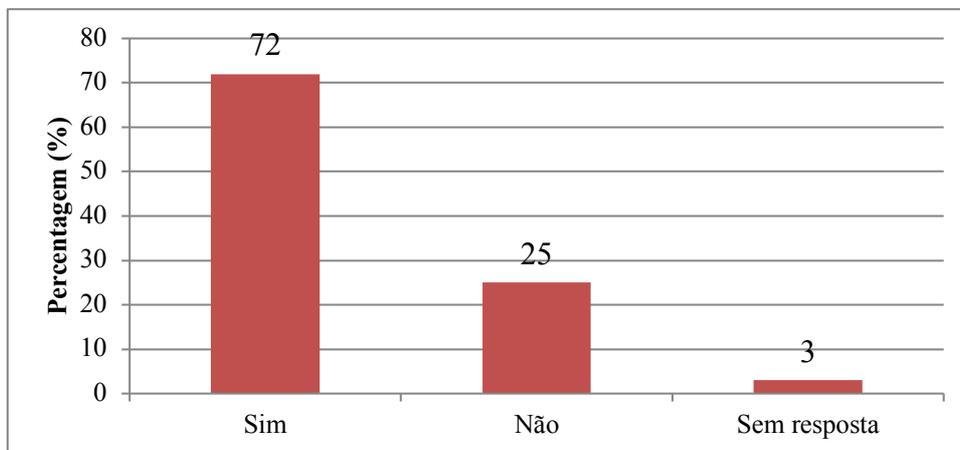
O gráfico 4 nos apresenta resultados referentes a participação dos professores na elaboração do currículo. Os resultados da pesquisa nos mostram o seguinte: 36% dos professores afirmaram nos de que teriam sido consultados na elaboração do atual currículo do ensino básico em Moçambique 64% afirmaram nos de que em nenhum momento teriam sido solicitados para a elaboração do novo currículo do ensino básico.

Portanto, os resultados nos mostram que os professores não participaram na elaboração do novo currículo do ensino secundário. Sobre esse problema, Sacristán (2018), alerta-nos de que a não participação dos professores na elaboração do currículo de ensino pode ter consequências como a não consideração do aluno como um ser integral e individual, o que pode dificultar o aprendizado significativo; não adequação dos conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos; não identificação das carências afetivas dos alunos; e não criação de um currículo que favoreça o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências.

Permitir ao professor participar do desenvolvimento do currículo, em sua área ou naquela de maior interesse, possibilita a esse profissional mostrar e desenvolver seus conhecimentos, habilidades e competências, realizando indicações sobre as reais necessidades dos alunos em relação às aprendizagens (Doll & William, 2017).

4.2.2 Avaliação dos professores sobre o novo currículo da 7ª classe

Gráfico 5: Opinião dos participantes se o novo currículo da 7ª classe tem problemas



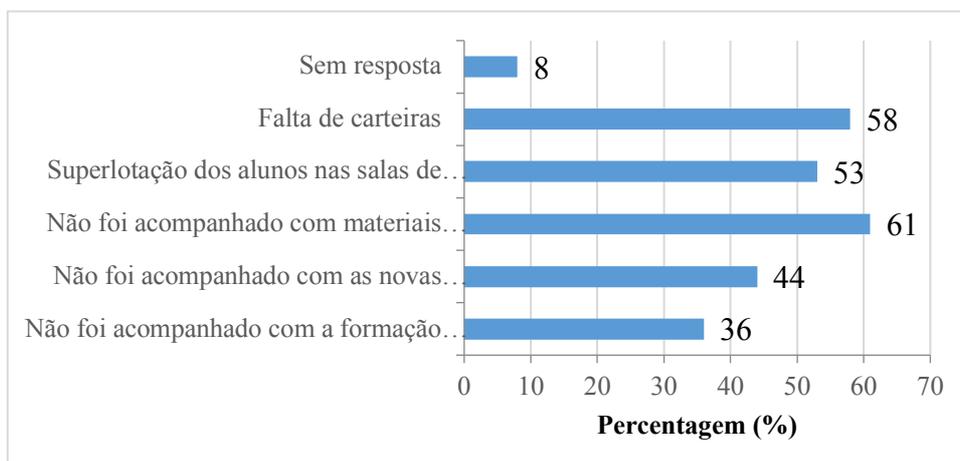
Fonte: Resultados da pesquisa de campo(2025)

Em relação a implementação do novo currículo da 7ª classe, (72%) dos professores afirmaram nos de que existem problemas, e (25%) afirmaram de que não tem problemas e 3% não responderam a pergunta.

Deste modo, o papel do professor na mediação do currículo escolar é compreender o sujeito da educação como um ser completo, integral, e individual, possibilitando, assim, uma forma de transpor conteúdos de maneira que favoreça o aprendizado significativo do educando para a vida que ultrapassa o ambiente escolar (Pereira, 2021).

4.2.3 Principais problemas que o novo currículo da 7ª classe tem

Gráfico 6: Principais problemas que o novo currículo da 7ª classe apresenta



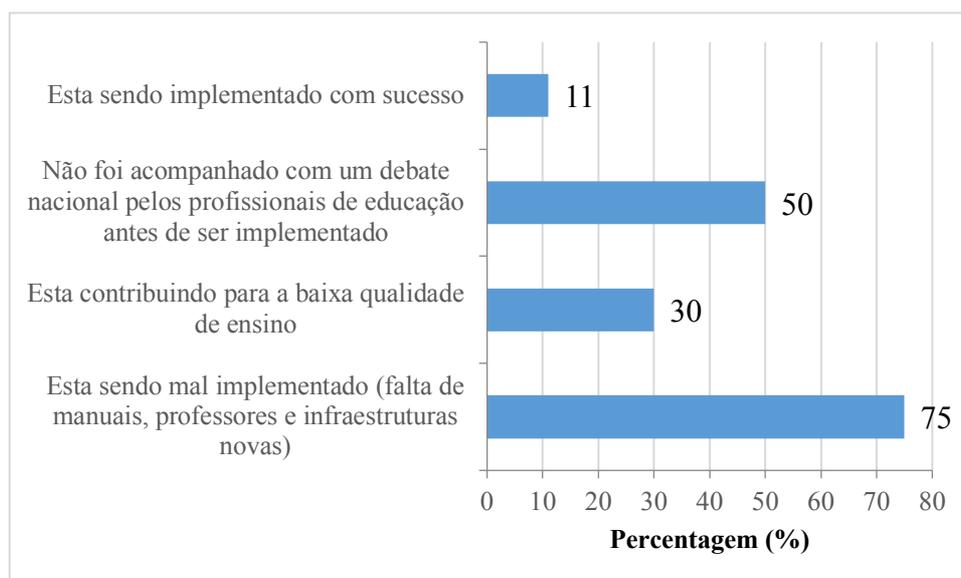
Fonte: Resultados da pesquisa de campo (2025)

No que tange aos principais problemas do novo currículo da 7ª classe, o gráfico 6 nos mostra que 36% dos professores afirmaram-nos de que a introdução da 7ª classe no novo currículo não foi acompanhado com a formação dos respectivos professores, (44%) referiram que não foi acompanhado com as novas infraestruturas escolares, (61%) referiram que não foi acompanhado com materiais didáticos (livros) e bibliotecas, (53%) referiram superlotação dos alunos nas salas de aula, 58% apontaram a falta de carteiras e 8% não responderam a pergunta.

A formação contínua contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência colectiva. Assim como o material didático é um recurso pedagógico que ocupa um espaço fundamental no processo de ensino-aprendizagem, já que funciona como um fio condutor para as interações e, ao mesmo tempo, como uma ferramenta potencializadora da relação entre professores e estudantes.

4.2.4 Avaliação das condições das infraestruturas

Gráfico 7: Eficácia e eficiência na implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário



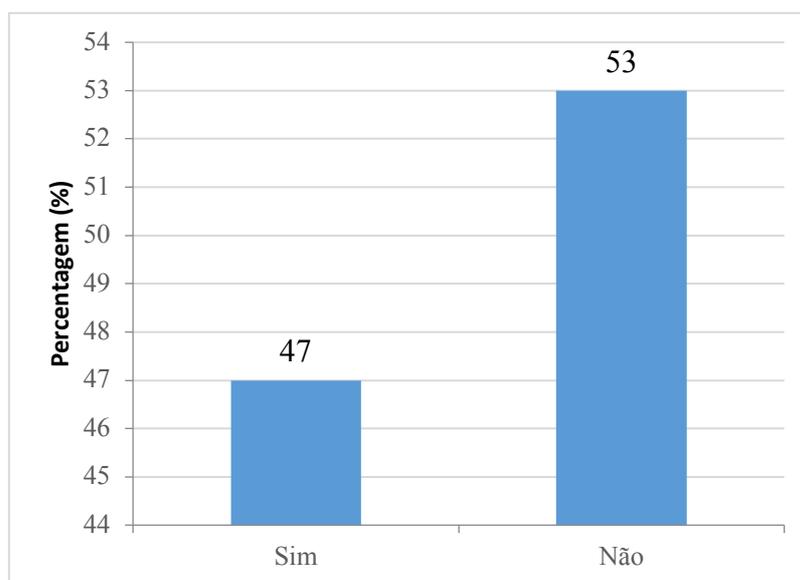
Fonte: Resultados da pesquisa de campo (2025)

O gráfico 7 acima ilustra a avaliação feita pelos professores sobre a eficácia e eficiência na implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário. Com relação a esta categoria de análise os professores (75%) afirmaram nos de que o currículo está sendo mal implementado (falta de manuais, professores e infraestruturas novas), e 30% dos professores afirmaram categoricamente de que está contribuindo para a baixa qualidade de ensino; 50% afirmaram que não foi acompanhado com um debate nacional pelos profissionais de educação antes de ser implementado e 11% afirmaram que está sendo implementado com sucesso.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a má implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário.

4.2.5 Avaliação da Política de Requalificação das Escolas

Gráfico 8: Viabilidade da política de requalificação das escolas para acomodar os alunos da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário

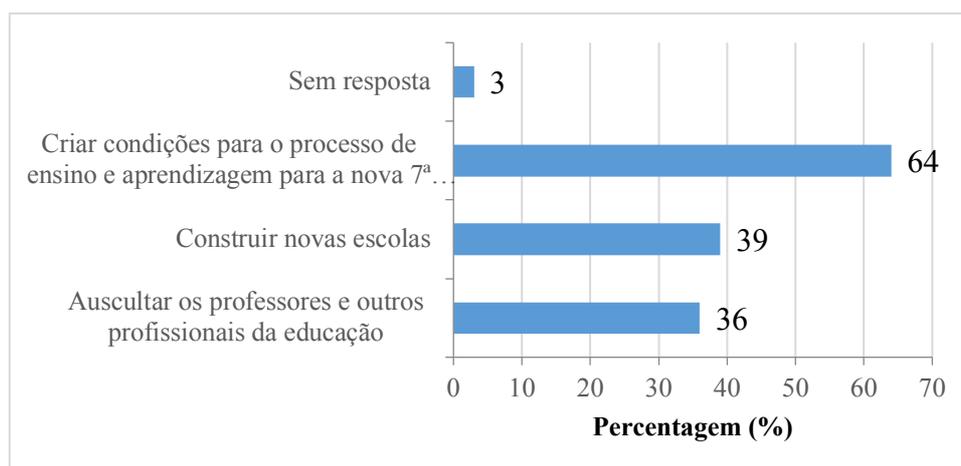


Fonte: Resultados da pesquisa de campo(2025)

No âmbito da requalificação das escolas para acomodar a 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário o gráfico 8 nos mostra que (47%) dos professores afirmaram de que foi viável e (53%) afirmaram de que não foi viável a política de requalificação das escolas.

Foi notório com base nos resultados de que a política de requalificação das escolas para acomodar os alunos da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário não foi viável e segundo os professores mas para tal devia-se auscultar os professores e outros profissionais da educação.

Gráfico 9: Opiniões sobre o que o sector da educação deveria fazer antes de introduzir a 7ª classe no novo currículo do ensino secundário



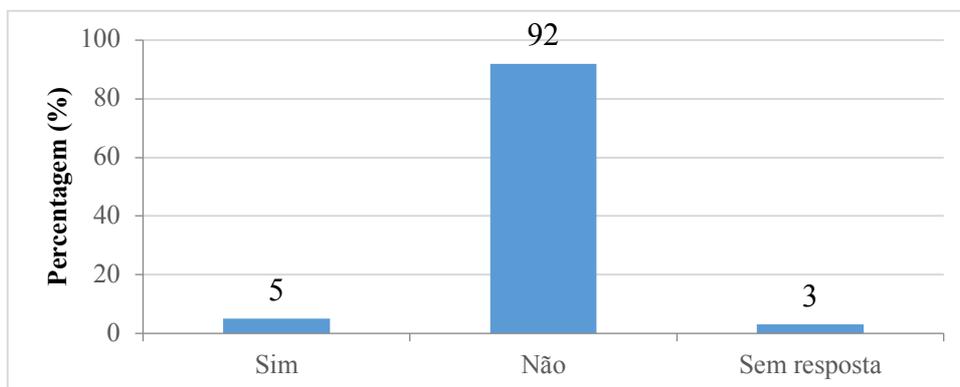
Fonte: Resultados da pesquisa de campo (2025)

Questionados os professores o que o sector da educação deveria fazer antes de introduzir a 7ª classe no novo currículo do ensino secundário e os resultados foram estas: (36%) (13) afirmaram nos de que o sector da educação deveria auscultar os professores e outros profissionais da educação antes de introduzir a 7ª classe no novo currículo do ensino secundário, (39%) afirmaram que devia-se construir novas escolas, (64%) afirmaram que deveria criar-se condições para o processo de ensino e aprendizagem para a nova 7ª classe .

Os professores defendem igualmente de que deve construir-se novas escolas; e criar-se condições para o processo de ensino e aprendizagem para a nova 7ª classe.

4.2.6 Avaliação dos professores sobre os recursos didático existentes na escola

Gráfico 10: Disponibilidade dos livros didáticos



Fonte: Resultados da pesquisa de campo 2025)

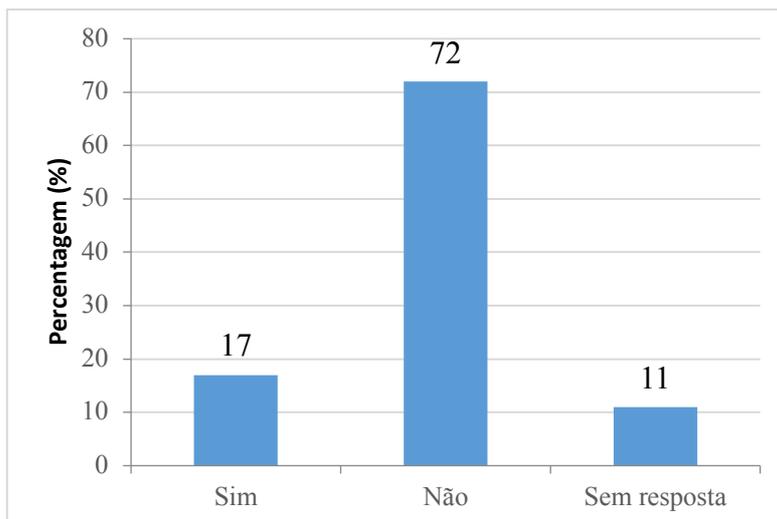
Conforme ilustra o gráfico 10 acima, em relação a disponibilidade dos livros didáticos, 5% dos professores afirmaram nos de que haviam livros didáticos suficientes para fazerem face aos alunos 7ª classe do novo currículo, 92% afirmaram que não haviam e 3% não responderam a pergunta.

Com base nos resultados verifica-se que há indisponibilidade dos livros didáticos, assim a inadequação dos materiais didáticos da 7ª classe ao novo currículo. Os materiais didáticos são elementos que auxiliam o professor na aplicação das aulas de todas as disciplinas.

A pesquisa conclui o seguinte: A implementação do novo currículo do Ensino Secundário, não foi acompanhada também pelos materiais didáticos, conforme o gráfico 10 ilustra (92%) afirmaram negativamente.

4.2.7 Adequação dos materiais didáticos da 7ª classe ao novo currículo

Gráfico 11: Adequação dos materiais didáticos da 7ª classe ao novo currículo



Fonte: Resultados da pesquisa de campo(2025)

Em termos de adequação dos materiais didáticos da 7ª classe ao novo currículo, 17% dos professores afirmaram que adequam-se, 72% afirmaram que não se adequam e 11% não responderam a pergunta.

A definição dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelo currículo escolar é um importante ponto de partida para o bom andamento do ano letivo. Com isso, diferentes fatores acabam influenciando nessa ação que deve ser desenvolvida dentro da gestão escolar e em colaboração com os professores.

De acordo com Fernandes (2010), é necessário que compreendamos a construção curricular como um constante processo e não como algo capaz de ser acabado. Nessa visão, as instituições de ensino precisam alinhar cada vez mais suas propostas curriculares com demandas contemporâneas, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018.

4.2.8 Situação de formação dos professores que leccionam a 7ª classe

Tabela 4: Formação/capacitação dos participantes

Participação de alguma formação/capacitação específica para leccionar a 7ª classe do novo currículo do ensino secundário	N	%
Sim	4	11
Não	31	86
Sem resposta	1	3
Total	36	100
Eficiência da formação/capacitação para às exigências do novo currículo	N	%
Sim	1	25
Não	3	75
Total	4	100

Fonte: Resultados da pesquisa

A tabela 4 acima nos ilustra o seguinte: somente 11% dos professores beneficiaram-se de alguma formação ou capacitação, 86 % dos professores inqueridos nos responderam de que não-se beneficiaram de nenhuma formação para leccionação da 7ª classe e 3% não responderam a pergunta colocada.

Estes resultados evidenciam que a maior parte dos professores não participaram de alguma formação ou capacitação específica para leccionar a 7ª classe do novo currículo do ensino secundário. E, dentre os que tiveram a oportunidade de participar de alguma formação ou capacitação não foi suficiente para responder as exigências do novo currículo.

Zabalza (2003) afirma que o papel do professor é visto como um agente preponderante da acção educativa. Logo, é necessária a participação de todos os professores em formações ou capacitações no âmbito da implementação de novo currículo, para que o mesmo seja implementado com sucesso.

Boa formação dos alunos depende da boa formação do corpo docente, não tem como um professor ministrar uma aula de qualidade se este não tiver recebido um preparo adequado. Segundo André (1994), a formação contínua tornou-se numa exigência da actividade profissional no mundo actual, pois, os professores precisam de estar actualizados com relação ao que ensinam e com relação ao avanço tecnológico em todas as áreas.

4.2.9 Avaliação dos professores sobre as condições de infraestruturas escolares

Com relação a esta categoria de análise fizemos a seguinte pergunta: As condições das infraestruturas escolares enquadram-se nas condições exigidas ou recomendadas no Processo de Ensino e Aprendizagem? E as respostas foram as seguintes:

P02: *“Na minha opinião ... não enquadram-se nas condições exigidas, porque há falta do básico para os alunos (carteiras, material didático, etc) e assistência social dos mesmos”.*

P03: *“Não, não há condições. ..., há falta de quadros, carteiras, livros e mais as salas são super apertadas e lotadas, falta de saneamento e os professores não são motivados por causa do atraso de pagamento do salário, eles são pouco dedicados”.*

P05: *“Penso que não se enquadram nas condições exigidas, falta infraestruturas escolares, casas de banho sem condições e falta de material didático. Tinham que repensar sobre a introdução da 7ª classe no ensino secundário”.*

P06: *“Não, tinha que haver um debate entre os profissionais da educação, há falta de muita coisa inclusive infraestruturas, água potável falta de biblioteca para os mesmos alunos, falta de sala de TICs, entre outros”.*

P11: *“As condições das infraestruturas escolares não são adequadas para o novo currículo, pois há falta de condições para o processo de ensino e aprendizagem.”*

P14: *“As condições ... não se enquadra nas condições exigidas. Porque só o ensino primário funciona em condições desumanas, em capoeiras e debaixo de árvores”.*

P15: *“Não se enquadram, porque antes de reestruturar o currículo o MINEDH devia criar condições tanto nas infraestruturas para reduzir o número de alunos nas salas e melhorar o ensino e aprendizagem”.*

P16: *“Não adequa para a implementação da 7ª classe nesta instituição. É notório que não houve nenhum estudo para tal apenas procura-se cumprir com objectivos que até a comunidade desconhece em geral....”*

P28: *“Não. Principalmente nessa escola, porque não há condições, falta de material didático, falta de carteiras, quadros, e muito mais, ate de apagador temos falta, giz*”

P29: *“Não. Porque o número de alunos é elevado sendo que as salas não têm condições, as casas de banho não estão em condições, não tem material para fazer-se limpeza da escola.....”*

P31: *“Não há. Aqui esta tudo de mal ao pior desde falta de carteiras, quadros, salas de laboratório, bibliotecas, ginásio para as aulas de educação física, casas de banho precárias....”*

P33: *“Não, porque há falta de condições, infraestruturas totalmente estragadas, falta de janelas, carteiras para os mesmos alunos”.*

P35: *“As condições ... não se enquadram nas condições exigidas. Porque as salas de aula não estão em condições para o número de alunos, falta carteiras e as turmas são inumerosas”.*

P36: *“Na minha opinião não enquadram-se pois há falta de quase todo material necessário para a leccionação das aulas, desde as salas de aulas, as bibliotecas o que contribui para a superlotação das salas ...”*

Os depoimentos dos professores demonstram que as condições das infraestruturas escolares são péssimas e violam o direito Humano à Educação. Segundo como referem Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011), o Direito humano à educação, não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder os interesses de quem estuda e de sua comunidade (Rizzi, Gonzalez e Ximenes, 2011, p. 26).

A educação pública precisa respeitar um padrão de qualidade definido nacionalmente. Esse padrão deve assegurar aos estudantes condições semelhantes de aprendizado adequado, respeitando a diversidade de expetativas educacionais. Uma das formas de se estabelecer tal padrão é determinar quais os insumos mínimos que devem ser assegurados a todas as pessoas, por exemplo: infraestruturas escolares, quadros esportivos, número de estudantes por salas, material didático-escolar, formação e

remuneração dos professores e funcionários, etc (Rizzi, Gonzalez e Ximenes, 2011, p. 38).

A maior parte dos professores inqueridos relatam a falta do básico para os alunos como carteiras, material didático, sala de TICs, assistência social, quadros, salas de aulas, saneamento, infraestruturas escolares, biblioteca, casas de banho sem condições, infraestruturas totalmente estragadas, insuficiência das escolas, entre outros problemas. E os mesmos defenderam que devia haver um debate entre os profissionais da educação, antes de introduzir-se a 7ª classe para o ensino secundário primeiro devia-se formar ou capacitar os professores, antes de reestruturar-se o currículo o MINEDH podia criar condições tanto nas infraestruturas para reduzir o número de alunos nas salas e melhorar o ensino e aprendizagem, entre outros aspectos.

4.3 PERCEPÇÕES DO GESTOR

4.3.1 Avaliação da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário

Perguntamos ao gestor escolar para que fizesse uma avaliação sobre a implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário e respondeu nos o seguinte:

Penso que a implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário em Moçambique foi uma boa iniciativa, Mas a maior parte das escolas públicas em Moçambique ainda não estão preparadas para esta mudança do currículo pois as escolas nem condições mínimas reúnem(DIRETOR -1).

Chizzotti (2017, p.) falando do sistema de ensino Brasileiro nos alerta o seguinte:

Factores como auscultação dos professores e outros profissionais da educação, a construção de novas escolas e a criação de condições para o processo de ensino e aprendizagem são importantes influenciam no desenvolvimento de habilidades dos alunos.

Chibemo e Canastra (2015, p.), criticam o setor de Educação em Moçambique dizendo o seguinte:

a expansão e diversificação do acesso equitativo ao primeiro ciclo do Ensino Secundário é necessário que haja um investimento significativo a nível de infraestruturas e equipamentos escolares, da formação inicial e contínua de professores, da diversificação da oferta através de parcerias diversificadas, do reforço administrativo e institucional e do uso das tecnologias de informação

e comunicação. Quanto as recomendações para as políticas públicas recomendamos que o governo invista na construção e reforma de escolas priorizando as instalação de infraestruturas escolares como salas de aula, bibliotecas, laboratórios, casas de banho.

A pesquisa nos mostrou nos de que as salas de aulas não são compatíveis com o número de alunos, há indisponibilidade de mobiliários necessários como quadros, carteiras, assim como a situação de ventilação e iluminação a nível da escola. o excerto abaixo do gestor fala dos atuais desafios da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário:

Um dos desafios da implementação da 7ª classe são: ter quadros formados, ter material que se adequa a própria classe, infraestruturas escolares capazes de atender as necessidades da 7ª classe. Vínhamos no ritmo do ensino primário para depois atender a 7ª classe, sendo que já trabalhávamos com um universo de 4.500 alunos no ensino primário e agora tiveram que subir para 5000 á 6000 alunos na mesma escola, e a escola só tem 21 salas de aula, então tivemos que ter mais salas de baixo das árvores, o rácio aluno professor aumentou(DIRETOR-1).

Sobre este problema Libâneo *et al.* (2018, p.), falando da realidade da educação Brasileira afirma o seguinte: “No âmbito da reestruturação das escolas, assim como os currículos, é necessário que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem”.

Marzocchi e Oliveira (2009, p. 10), ao investigarem a relação entre os recursos disponíveis nas escolas públicas brasileiras e o desempenho em Ciências dos alunos participantes do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos, concluíram que as escolas com melhores equipamentos e recursos educacionais podem obter, em média, 6,9 pontos a mais no desempenho.

A escola como um todo influencia na aprendizagem, porém, as salas de aula são, na maior parte das vezes, um grande problema a ser enfrentado, pois em muitos casos são salas pequenas, paredes com muita infiltração, pouco arejadas, com cadeiras desconfortáveis e espaço mínimo.

De acordo com Xavier e Alves (2017), todas essas questões podem contribuir negativamente “pois, além da questão visual, da aparência da sala de aula, há a questão

de disponibilização de recursos didáticos”, que na maioria das vezes as escolas não têm, e quando tem, não há espaço adequado para utilização. Tenório et al. (2012) afirmam que é recomendado que o ambiente escolar tenha estrutura adequada, para que se desenvolva uma educação de qualidade que consiga favorecer as relações sociais, estimulando e propiciando um melhor aprendizado.

4.3.2 Condições das infraestruturas escolares

O gestor da escola quando perguntamos quais eram as condições das infraestruturas da escola básica São Dâmaso no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário nos respondeu o seguinte:

Na minha opinião as infraestruturas escolares da Escola Básica São Dâmaso são deploráveis, por exemplo não temos uma sala de aulas para a disciplina de Tics, temos falta do mobiliário escolar, não há material para trabalhar com a disciplina de Biologia (Director -1).

Resultados similares foi pesquisado pelo Bonde (2016, p.19), onde concluiu em seu estudo que a problemática da qualidade de ensino em Moçambique, numa forma geral, pode ser descrito como uma crise educacional. Esta crise pode ser descrita nos seguintes factores: condições das infraestruturas escolares com destaque nas condições físicas.

Para Garcia et al. (2014) existem vários factores que condicionam a qualidade do ensino, dentre os quais ele destaca: infraestrutura escolar adequada, treinamento dos professores e a disponibilidade dos materiais didáticos.

Fernandes (2014) afirma que “os meios disponíveis e utilizados, as condições físicas da escola ou a natureza do ambiente condicionam comportamentos, motivações, expectativas e aprendizagens”.

Na mesma senda, a Unesco (2019) defende que a oferta de escolas com ambientes adequados, acessíveis e recursos pedagógicos que atendam a todos os estudantes indistintamente apresentam-se como uma condição básica para o exercício de um trabalho educacional de qualidade. Essa condição é reconhecida tanto no debate global quanto nas políticas públicas nacionais. A melhoria da infraestrutura das escolas é umas das metas da Agenda e seu Objetivo 4 recomenda aos governos que se

comprometam a construir e melhorar as instalações físicas, propiciando um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e eficaz para todos (Unesco, 2015).

4.3.3 Avaliação dos gestores sobre os recursos didático existentes na escola

Questionamos ao gestor a seguinte pergunta: A escola possui manuais de ensino/livros para atender as necessidades dos alunos da 7ª classe? E a resposta foi:

A escola não possui manuais de ensino/livros para atender as necessidades dos alunos, trabalhamos com brochuras que chamam de fichas de apoio, tudo ainda é arranjado, os professores precisam ir a internet para tirar algumas informações, é complicado trabalhar com a 7ª classe sem infraestruturas escolares, há falta de muito material. Ainda estamos longe de alcançar as expectativas da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário (Director-1)

Para Bonde (2022), os materiais didáticos são elementos que servem para ordenar a vida da aula. O auxílio que os mesmos dão ao professor na aplicação da aula, enriquece muito o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, pois proporcionam aos alunos uma série de vivências, que a falta dos mesmos não permitiria.

Brooke e Soares (2008) afirmam que os recursos didáticos, equipamentos, conservação do prédio escolar, entre outros itens relacionados à infraestrutura, são fatores necessários para o desempenho dos alunos, ainda que não sejam os únicos. Segundo Domingos (2017) a presença de livros didáticos, biblioteca e laboratórios; a conexão a serviços elétricos e telefônicos; e o acesso à água potável e aos banheiros, estão altamente correlacionados ao desempenho dos estudantes.

4.3.4 Condições das infraestruturas escolares

Sobre esta categoria de análise também fizemos a seguinte pergunta ao gestor: As condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário enquadram-se nas condições exigidas ou recomendadas? E respondeu nos da seguinte forma:

Penso que não se enquadram, precisam de muito trabalho porque a escola não estava preparada para receber tudo o que foi exigido, simplesmente decidiu-se implementar a 7ª classe no novo currículo, e que a escola esta requalificada arranquem! No decorrer das aulas foi se descobrindo por exemplo que nem todos professores estão capacitados a trabalhar nesse regime, aplicamos o sistema do ensino secundário professor por disciplina,

sendo que vínhamos com o sistema de monodocência. Portanto tivemos que fazer tudo ao arranjo(Director-1)

As instituições de ensino têm como foco principal a qualidade do aprendizado do aluno. Contudo, as necessidades primordiais não param por aí. A infraestrutura escolar faz toda a diferença para que essa relação entre aluno e tutor seja realmente produtiva. Além disso, os recursos necessários criam um ambiente mais interessante e que gera o engajamento do estudante (Alves e Franco, 2008).

Uma infraestrutura escolar ideal tem componentes básicos e que dão origem ao contexto em que o aluno se desenvolve e aprende. Para chegar a esse resultado, é fundamental prezar-se por algumas questões como iluminação adequada; material escolar, tanto para o aluno quanto para o professor; localização de acesso descomplicado; recursos tecnológicos básicos para suporte de desenvolvimento, ensino e aprendizado; espaços de convivência para desenvolvimento social; laboratórios, entre outros aspectos (Araújo et al., 2021).

Antunes e Padilha (2010) concluíram em seu estudo que os resultados em ambientes de ensino não dependem apenas de professores qualificados e alunos dedicados. Mais do que um conteúdo de destaque, é importante ter as ferramentas e as condições ideais para que ele seja transmitido. Bauer e Fernandes (2022) defende que a infraestrutura escolar é o conjunto de recursos que vão desde o conforto do estudante em posição de aprendizado até o apoio ao ensino. Negligenciar a importância dessas adequações tem reflexo direto na eficácia da instituição. Quando estão dentro do contexto favorável, estudantes têm muito mais chances de absorver os conteúdos e desenvolverem suas capacidades.

4.3.5 Resultados de observação

Itens	Bom	Razoável	Mau	Observação
Salas de aula		X		Estado: antigas
Instalações sanitárias			X	Sanitas insuficientes para o número de alunos, não há água potável em quantidade, as divisórias não garantem privacidade, as sanitas tem odores.
Carteiras			X	Estado: antigas, esburacadas, pernas bambas, tabuas riscadas, insuficientes para o número de alunos.
Quadros			X	Adaptados, sem tinta.
Janelas			X	Sem vidros, partidas.
Iluminação		X		Tomadas estragadas, lâmpadas queimadas, insuficiências das lâmpadas para o tamanho da sala de aula.
Teto			X	Com vazamento em diversos pontos, rachaduras.
Ventilação		X		Portas insuficientes
Paredes			X	Rachaduras, razuras, buracos, umidade, falta de pintura.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Esta monografia teve como objetivo avaliar as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário, estudo de caso: Escola Básica São Dâmaso na Província de Maputo (2021-2024).

A pesquisa chegou as seguintes conclusões: No âmbito da gestão democrática constatamos que os profissionais da educação não foram consultados quando mudou-se a 7ª classe para o novo currículo do Ensino Secundário Geral.

A pesquisa constatou igualmente de que está ocorrendo a má implementação da introdução da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário em Moçambique porque não houve uma auscultação abrangente com os profissionais do sector (professores).

A implementação da 7ª classe enfrenta vários desafios no sistema de ensino em Moçambique. A implementação da 7ª classe no novo currículo não foi acompanhada com a distribuição de matérias didáticas (livros), com a formação dos respetivos professores e novas infraestruturas escolares.

A política de requalificação das escolas para acomodar os alunos da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário não foi viável e como mecanismo de evitar-se o facto devia-se auscultar os professores e outros profissionais da educação. Deviam se apostar na expansão da rede escolar do ensino secundário.

Portanto, a pesquisa constatou de que as salas de aulas onde estudam os alunos da 7ª classe não são compatíveis com o número de alunos. Os problemas se estendem desde a falta de carteiras, insumos pedagógicos entre outros.

As aulas são leccionadas com auxílio de brochuras que chamam de fichas de apoio e a internet onde os professores buscam algumas informações para leccionarem. As condições das infraestruturas escolares são péssimas e contribuem para o mau aproveitamento pedagógico.

Sugestões

Ao Ministério da Educação e Cultura sugere-se:

- Envolver os professores no âmbito da elaboração dos currículos escolares;
- Antes de implementar um novo currículo é necessário que se garanta os materiais didáticos necessários e as respectivas infraestruturas;
- Antes de implementação de alguma política de requalificação das escolas é necessário que se faça um estudo de viabilidade;
- Alocar fundos às escolas para manutenção e reabilitação das infraestruturas escolares;

Para a Escola Básica São Dâmaso sugere-se:

- Discutir sobre construção de novas salas de aulas e alocação de mobiliários necessários com os professores.
- Realizar palestras para os alunos em matérias de higiene e limpeza.

Limites da pesquisa e questões futuras

Nosso trabalho, como todo trabalho de pesquisa, inscreve-se dentro de um quadro específico devido às condições técnicas nas quais foram empreendidas ou às escolhas conceituais decididas. Portanto, apresenta limites de natureza metodológica e teórica.

Estamos ciente de que esta temática precisa ser aprofundada em outros estudos, envolvendo outros sistemas de ensino e actores de pesquisa. Acreditamos que, possivelmente, não tenhamos recolhido todas as informações que deveriam fazer parte desta investigação. Assim sendo, esperamos que outros estudos venham enriquecer o tema em análise. Que as próximas pesquisas inerentes à avaliação das condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário sejam orientadas em outros aspectos não tratados neste estudo, de modo que, tenhamos, futuramente, uma gestão cada vez mais perfeita e de melhor qualidade.

Referências Bibliográficas

- Airasian, P. (2001). *Avaliação na sala de aula: Uma abordagem concisa* (4ª Ed.). Boston: McGraw- Hill.
- Alves, G.G., & Aerts, D. (2021). *As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família*. Ciência Saúde Colet.
- Alves, M.T.G., & Franco, C. (2008). *A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG p. 482-500.
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., & Williams, T. A. (2007). *Estatística aplicada à administração economia*. 2. ed. São Paulo: Editora Cengage Learnin.
- André, M. E. D. A. (1994). *Formação de Professores em serviço: um diálogo com vários textos*. *Cadernos de Pesquisa*. 89, 72 -75.
- Antunes, A., & Padilha, P. R. (2010). *Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*. Educação Cidadã.
- Araújo, L. D. et al. (2021). *Os desafios desde a formação inicial de professores até a atuação na educação infantil no século 21*. Goiano.
- Araújo, T. M., Godinho, T. M., Reis, E. J. F. B., & Almeida, M. M.G. (2020). *Homens e mulheres na escola: evidenciando diferenças*. São Paulo.
- Banco Mundial. (1999). *Priorities and Strategies for Education: a World Bank sector review*. Washington: The World Bank.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Ed 70. Lisboa.
- Bauer, A., & Fernandes, F.B, (2022). *Avaliação de projetos, programas e políticas educacionais*. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, e08673.
- Becker, G.(1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beisiegel, C. de R. (1985). *Estudos sobre o ensino público e a Educação Popular no Brasil*. São Paulo.
- Bobbitt, J.F. (2004). *The Curriculum (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau*

- Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora.
- Bonde, R. (2016). *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique*.
- Bonde, R. (2022). *Discussão sobre Qualidade na Educação: uma análise da Políticas Educacionais do Ensino Secundário Geral em Moçambique nos Mandatos Presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019*. São Paulo.
- Brooke, N., & Soares, J.F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. 1.^a Edição, Beira. CM.
- Cervo, A., Bervian, P. & Silva, R. (2006), *Metodologia Científica* (6^a ed.) São Paulo: Aplicad.
- Chibemo, J., & Canastra, F. (2015b). *Processo de transição para a vida activa e profissional nas universidades de Sofala (Moçambique)*. *Revista de Estudos e Investigación*. (7). pág. 28-34. 671-84.
- Chizzotti, A. (2017). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* (12^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Creswel, J. W. (2007). *Projecto de Pesquisa. Métodos Qualitativos, quantitativo e Misto*, 2^a edição, Artimed.
- Cronbach, L. J. (1975). *Além das duas disciplinas da psicologia científica*. *Psicólogo Americano*. 30: 671-84. 1975
- Cronbach, Lee et al. (1980). *Rumo à reforma da avaliação do programa*. São Francisco: Jossey
- Doll. J.R., & William E. (2017). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Domingos, A. (2017). *A organização das escolas secundárias em Moçambique no período multipartidário 1994-2015: desafios e perspectivas para o desenvolvimento da gestão escolar*. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Duarte, J et al. (2011). *School infrastructure and learning in Latin American elementary education: an analysis based on the Serce*. *Inter-American*. Development Bank.
- Eyng, A. M. (2007). *Currículo escolar*. Curitiba: Ibepex.
- Fernandes, C. (2014). *Avaliação das Aprendizagens, sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fischer, A.L. (2008). *A constituição do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil: um estudo sobre as empresas consideradas exemplares*. São Paulo.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3^a Ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Fonseca, J. R. (2015). *Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular*. Saber & educar, n. 20, p. 214-223.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2020). *Perspectivas atuais da Educação. São Paulo em Perspectiva*.
- Galvão, A. (1997). *A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, P. S. et al. (2014). *A Infraestrutura das Escolas de Ensino Fundamental da Região do Grande ABC Paulista*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 9, p. 614-631.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Edição. São Paulo. Editora Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades*. Revista de Administração de empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63.
- Godoy, A.S. (1995). *Pesquisa qualitativa, tipos fundamentais*. Revista de administração de empresa. São Paulo.
- Gomes, LB., & Merhy, E.E. (2021). *Compreendendo a educação popular em saúde: um estudo na literatura brasileira*. Cad Saúde Publica.
- Gonçalves, A., Brito, J., & Branco, F. (2007). *Causas de anomalias em paredes de alvenaria de edifícios recentes*: Porto.
- Goodson, I. F. (1995a). *Da história das disciplinas ao mundo do ensino – Entrevista*. In *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. pp. 121-126.
- Greatti, L. (2004). *O uso do plano de negócios como instrumento de análise comparativa das trajetórias de sucesso e de fracasso empresarial*. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jesus G. V. (2011). *Análise das práticas de avaliação na sala de aulas de matemática da 11ª classe do ensino secundário geral*.
- JULIATTO, C. I. *A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade de educação*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2005.
- Jhonson, M. J. (1967). *Definitions and Models in Curriculum Theory*. In *Educational Theory*, 17 (2), 127-140.

- Kelly, A. V. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Kergoat, D. (2019). *Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde*. *Tempo Social Rev Soc USP* 1(2): 73-103.
- Lakatos E., & Marconi, M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Edição. São Paulo.
- Lakatos, M.E., & Marconi, M.A. (2009). *Fundamentos de Metodologias Científica*. 6ª ed. São Paulo, Editora.
- Lakatos, M. E.; Marconi, M. de A. (2003). *Metodologia de trabalho científico, procedimentos básicos, pesquisas bibliográficas, projectos e relatórios publicações e trabalhos científicos*. Atlas ed, S.A 3ª Edição, São Paulo.
- Lee, V. E., Bryk, A. S., & Smith, J. (1993). *The Organization of Effective Secondary Schools*. In: *Darling-Hammond, L. Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association.
- Lee, V., Franco, C., & Albernaz, A. (2004). *Quality and equality in Brazilian secondary schools: a multilevel cross-national school effects study*. San Diego: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro. *Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação reajustando a Lei n.º 6/92 (promulgada em 1992, em substituição da Lei 4/83 de 23 de Março do SNE)*.
- Leite, D. (2012). *Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21*. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39.
- Leite, F. (2015). *Metodologia científica, métodos e técnicas de pesquisa (monografias, dissertações, teses e livros)*. São Paulo: Ideias & letras.
- Lemmer, E. (2006). *Educação Contemporânea: Questões e tendências globais*. Maputo: Textos Editores.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J., & Tochi, M. S. (2018). *Educação escolar, políticas, estrutura e organização*. 10. ed. Cortez.
- Libâneo, J. C et al. (2008). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lotta, G. (2019). *Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*. Brasília.

- Louzano, P., Freitas, P., Santos, A., Ribeiro, V., & Gusmão, J. (2018). *Implementação de políticas educacionais: Elementos para o debate e contribuições para o campo. Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 102-133.
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C.C. (2011). *Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico*. 1ª ed. São Paulo: Cortez.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas em educação*. São Paulo: EPU, 2012.
- Mainardes, J. (2009). *A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23.
- Manzini, E. J. (1991). *A entrevista na pesquisa social*. *Didática*. v. 26/27. p. 149-158. São Paulo.
- Manzini, E.J. (2003). *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. Londrina: eduel, p.11-25.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M.A., & Lakatos, E.M. (2002), *Técnicas de pesquisa*. (4ª). Edição. Editora Atlas. São Paulo.
- Marzocchi, M., Oliveira, A. (2009). *Interlocução entre autonomia escolar e desempenho: Quais as analogias possíveis? In: XIV Congresso Brasileiro De Sociologia. Anais [...]*. Rio de Janeiro: SBS.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições. MINEDH. (2020). *Plano Estratégico da Educação - 2020-2029. Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*. Maputo.
- Ministério da Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo. Moçambique. Lei nº18/2018. *Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique*. *Boletim da República (BR)*, Série- I, nº 254, de 28 de dezembro de 2018.
- Morgan, G. (1983). *Estratégias para pesquisa social*. Londres.
- Oliveira, B. R. (2019). *A implementação de políticas educacionais no nível micro: Uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática*. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-17.

- Oliveira, R. P. D., & Araújo, G. C. (2005). *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23. jan./abr.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections – A Report to the Nuffield Foundation*.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Padilha, P. R. (2000). *Prefácio*. In: Lima, L. *Organização escolar e democracia radical*. São Paulo: Cortez.
- Pádua, E. (1997). *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2. ed. São Paulo: Papirus.
- Patton, M. Q. (2000). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Paulo, N, A. (1995). *O Passado e o Presente dos Professores*. In Nóvoa, A. (org.) *Profissão*.
- Paxe, I. (2017). *Políticas Educacionais em Angola. Um desafio do Direito à Educação*. Were Angola Publisher.
- Pereira, E. (2021). *Formação de educadores na Esefego: impacto do currículo instituído em 1994, orientado para o contexto escolar*. Monografia de Especialização. FEF/UFG.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E.C.F. (2013). *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2a Ed., Novo Hamburgo: Feevale.
- RIZZI, E. G.; GONZALEZ, M. X.; SALOMÃO, B. *Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa (Org.) Direito Humano, Direito à Educação*, São Paulo: SK Editora, 2011.
- Ribeiro et al. (2015). *Políticas educacionais e eficácia: O caso do Ceará*; *Revista Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas, Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (CIEP-UE)*.
- Roldão, M.C. (2008). *Gestão curricular e avaliação de competências* (5a edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular-Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento de Educação Básica.
- Sacristán, J. G. (2018). *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

- Secchi, L. (2014). *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage Learning.
- Schultz, T.W. (1973). *O capital humano Investimentos em educação e pesquisa Trad. Marco Aurélio de Moura Matos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Scriven, M. (1991). *Tesaurus da avaliação* (4th ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Secchi, L. (2014). *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de Setembro de 2014*.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Silva, M. A. da. (2006). *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural*. Uberlândia, p. 4819-4828.
- SILVA, A.; FOSSÁ, M. *Análise de Conteúdo. Exemplos de aplicação da técnica para Análise de dados qualitativos. IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE: Brasília, 3 a 5 de novembro, 2013*.
- Soares Neto, J., Jesus, G., Karino, C., & Andrade, D. (2013). *Uma escala para medir a a infraestrutura escolar*. São Paulo. Estudos em Avaliação Educacional.
- Soares, S., Razo, R., & Fariñas, M. (2006). *Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. A educação no Brasil rural*. Brasília.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação, políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Souza, Â. R. (2016). *Por que Estudar políticas educacionais: In: SOUZA, A. R.; Andrea, B. G.; TAÍIS, M. (Org.). Políticas educacionais: conceitos e debates. 3. ed. Curitiba: Appris Editora*.
- Souza, Â. R., & Gouveira, A. B., Taís, M. (org.). (2016). *Políticas Educacionais. Conceitos e Debates. 3. ed. Curitiba: Appris*.
- Stake, R.E. (2009). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto. Alegre: Penso.
- Tenório, M., Tassitano, R., & Lima, M. (2012). *Conhecendo o ambiente escolar para as aulas de educação física: existe diferença entre as escolas? Pelotas*. Revista Brasileira Actividade Física & Saúde.
- Torres, M. L. (2003). *Orientação Profissional Clínica: Uma Interlocução com Conceitos Psicanalíticos*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Triviños, A. (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Tyler, R.W. (1951). *As funções da medição na melhoria da instrução*. In: E.F. Lindquist. *Medição Educacional*. Washington, D.e.: Conselho Americano de educacional, p. 46-67.
- UNESCO. (1990). *Organizações das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos. O Mundo Está no Caminho Certo?* Editora Moderna.
- UNESCO. (2003/4). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos: o salto para a igualdade*. São Paulo: Moderna.
- UNESCO (2005). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação para todos: o imperativo da qualidade. Relatório de monitoramento global. Brasília, DF: Unesco; São Paulo: Moderna*.
- UNESCO. (2015). *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2000-2015). Progressos e Desafios*, Unesco Publishing.
- Varella, T.C et al. (2014). *Recursos humanos e gestão do trabalho em saúde: da teoria para prática*. v. 2, p. 51-70. Brasília.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA.
- Xavier, F.P., & Alves, M.T.G. (2017). *Qualidade da infraestrutura escolar: proposta de avaliação multidimensional*. Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- Zabalza.M. (2003). *Do currículo ao projeto de Escola*. In. Canário,R.(Org) *Inovação e e projecto educativo de escola*.lisboa: Educa.
- Zanten et al. (1995). *Abordagens Etnográficas em Sociologia da Educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula*", Petrópolis: Vozes.

APÊNDICES

APENDICE-A

Roteiro de entrevista para o Gestor (a) da Escola

O presente roteiro de entrevista é parte integrante da pesquisa de Monografia intitulada “Avaliação das Condições das Infraestruturas Escolares no Âmbito da Implementação da 7ª Classe no Novo Currículo do Ensino Secundário, Estudo de caso: Escola Básica São Dâmaso na Província de Maputo (2021-2024) ”. Para obtenção do grau de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação.

Será garantido o sigilo e confidencialidade das informações que vai facultar, deste modo, pede-se a sua colaboração nas respostas das questões que serão feitas durante a entrevista!

1. Que avaliação se pode fazer sobre a implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário em Moçambique?
2. Na sua opinião Quais são as condições das infraestruturas escolares da Escola Básica São Dâmaso no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário?
3. A escola possui manuais de ensino e infraestruturas escolares suficientes para atender a necessidades dos alunos da 7ª classe?
4. Quais são os desafios da implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário em Moçambique?
5. Nesta escola, existem documentos normativos partilhados pelo Ministério da Educação referentes a requalificação das escolas?
6. Caso exista, o que o documento orienta sobre as Condições das Infraestruturas Escolares no Âmbito da Implementação da 7ª Classe no Novo Currículo do Ensino Secundário?
7. Como é que avalia a actual política de requalificação das escolas em Moçambique?

8. Que avaliação se pode fazer sobre as condições das infraestruturas escolares usados pelos alunos da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário em Moçambique?

9. Na sua opinião acha que as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário enquadram-se nas condições exigidas (ou recomendadas)? Justifique.

Obrigado pela sua atenção!

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Caro Professor/a

Este questionário faz parte de um estudo que se enquadra na elaboração de uma Monografia intitulada *Avaliação das Condições das Infraestruturas Escolares no Âmbito da Implementação da 7ª Classe no Novo Currículo do Ensino Secundário, Estudo de caso: Escola Básica São Dâmaso na Província de Maputo (2021-2024)*. Para obtenção do grau de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação.

Garantimos sigilo e confidencialidade nas informações que vai nos prestar, Assim, pedimos sua maior colaboração nas respostas das questões a ser colocado durante a entrevista!

Nas questões que se seguem, assinale com um X somente numa opção.

1. SECÇÃO I: DADOS GERAIS

1.1 Sexo:

Masculino

Feminino

1.2 Idade:

20 – 25 anos

25 – 30 anos

30 – 35 anos

35-40 anos

40-45 anos

45-50 anos

50 anos a mais

1.3 Grau académico:

Básico

Médio

Licenciado

Mestrado

1.2 Anos de experiência como professor:

0 à 5 anos

6 à 10 anos

11 – 15anos

Mais de 15 anos

SECÇÃO II: PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO

2.1 Como profissional de Educação participou com ideias na elaboração do novo currículo do Ensino Secundário Geral em Moçambique?

2.1.1 Não

2.1.2 Sim

2.2 AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO A LUZ DA LEI N° 18 DE 2018

2.2.1 O novo currículo da 7ª classe têm problemas?

2.2.2 Sim
]

2.2.3 Não

2.3 Quais são os principais problemas que o novo currículo da 7ª classe tem?

2.3.1 Não foi acompanhado coma formação dos respetivos professores

2.3.2 Não foi acompanhado com as novas infraestruturas escolares

2.3.3 Não foi acompanhado com matérias didáticos (livros), e bibliotecas

2.3.4 Superlotações dos alunos na sala de aulas

2.3.4 Falta de carteiras

SECÇÃO III: AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DAS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES NO ÂMBITO DA IMPLEMENTAÇÃO DA 7ª CLASSE NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE

3.1 Que avaliação é que se pode fazer sobre a eficácia, e a eficiência na implementação da 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário em Moçambique

3.1.2- Está sendo mal implementado (falta de manuais, professores, infraestruturas novas)

3.1.3 Esta contribuindo para a baixa qualidade de ensino

3.1.4 Não foi acompanhado com um debate nacional pelos profissionais de educação antes de ser implementado

3.1.5 Esta sendo implementado com sucesso

SECÇÃO IV: REQUALIFICAÇÃO DAS ESCOLAS

4.1 Na sua opinião a política de requalificação das escolas para acomodar os alunos da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário é viável?

4.1.1 Sim

4.1.2- Não

4.2 O que é que o setor de educação em Moçambique deveria fazer antes de introduzir a 7ª classe no novo currículo do Ensino Secundário?

4.2.1 Auscultar os professores e outros profissionais da Educação

4.2.2 Construir novas escolas Secundarias

4.2.3 Criar condições para o processo de ensino e aprendizagem para a nova 7ª classe

SECÇÃO V: CONDIÇÕES DAS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES

5.1 Nesta escola as salas de aula possuem dimensões adequadas para a quantidade de alunos?

5.1.2 Sim

5.1.3 Não

5.2 Nesta escola as salas estão equipadas com mobiliários necessários (carteiras, cadeiras, Quadros)?

5.2.1 Sim

5.2.2 Não

5.3 Nesta escola as salas possuem ventilação e iluminação?

5.3.1 Sim

5.3.2 Não []

SECÇÃO VI RECURSOS DIDÁTICOS:

6.1A escola possui livros didáticos suficientes para todos os alunos da 7ª classe?

6.1.1 Sim []

6.1.2 Não []

6.2 Os materiais didáticos da 7ª classe estão atualizados e adequados ao novo currículo?

6.2.1 Sim []

6.2.2 Não []

SECÇÃO VII: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

7.1 Participou de alguma formação/capacitação específica para leccionar a 7ª classe do novo currículo do ensino secundário?

7.1.2 Sim []

7.1.3 Não []

7.2 Se participou de alguma formação/ capacitação foi suficiente para as exigências do novo currículo?

7.2.1 Sim []

7.2.2 não []

Pergunta de resposta livre

8.1 Na sua opinião acha que as condições das infraestruturas escolares no âmbito da implementação da 7ª classe no novo currículo do ensino secundário enquadram-se nas condições exigidas (ou recomendadas)? Justifique.

.....

Obrigado pela sua participação

Apêndice C-Guião de observação

Itens	Bom	Razoável	Mau	Observações
Salas de aula				
Instalações saniatárias				
Carteiras				
Quadros				
Janelas				
Iluminação				
Teto				
Ventilação				
Paredes				

ANEXOS

Anexo 1: Credencial



Faculdade de Educação

Exmo. Senhor Director
Escola Básica São Dâmaso
Maputo

N.Ref^o 1561/FACED/24

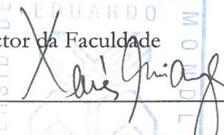
Maputo, 25 de Novembro de 2024

Assunto: **Credencial**

Credencia-se **Olimpia Raimundo Mondlane**, estudante do curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação, para se apresentar na vossa Direcção, onde pretende recolher dados no âmbito dos seus estudos.

Sem outro assunto, aproveitamos a ocasião para endereçar a V.Excia os melhores cumprimentos.

O Director da Faculdade


Prof. Doutor Xavier Justino Muianga
(Prof. Auxiliar)



Av. Julius Nyerere n° 3453, R/C Edifício da Reitoria, Campus Principal, C. P.: 257, Tel.: +258 21 495 750, Ccl.: +258 84 380 2780, Maputo - Moçambique

Av. Julius Nyerere, n° 3453, Campus Principal, Tel.: (+258) 21 493313, Fax.: (+258) 21 493313
Maputo - Moçambique