



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Departamento de Formação de Professores

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Formação Contínua de Professores de Português como Estratégia de Implementação do Plano Curricular do Ensino Básico: Estudo de Caso no Distrito da Matola

Nelson Armando Isaque

Maputo, Março de 2019

Nelson Armando Isaque

**Formação Contínua de Professores de Português como Estratégia de
Implementação do Plano Curricular do Ensino Básico: O Caso no
Distrito na Matola**

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional.

Supervisora:

Prof^a. Doutora Alzira A. M. Manuel

Maputo, Março de 2019

Declaração de Honra

Declaro por minha honra que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau académico nesta ou noutra instituição, pois constitui o resultado do meu esforço pessoal, as citações usadas ao longo do texto foram devidamente referenciadas.

Maputo, aos ___/___/ 2019

Nelson Armando Isaque

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai Isaque Curto Leves, à minha mãe Florinda Márcia Bernardino e aos demais familiares que, acreditando em mim, sempre me encorajaram a lutar por mim e por eles.

Agradecimentos

Em primeiro lugar reconheço que não alcançaria a vitória se não houvesse em mim a iluminação divina, por isso, a minha gratidão Àquele que me tem iluminado a cada dia.

À Prof^a. Doutora Alzira Manuel, pela sua imensurável motivação, contribuição, correcção e compreensão manifesta aquando da produção desta dissertação e, não só, mesmo aquando das aulas, sempre se mostrou disponível para discutir qualquer inquietação, relativa aos meus estudos.

Os meus agradecimentos são extensivos aos professores, Manuel Guro, Cristina Tembe, Olívia Matusse e outros que leccionam os cursos de Mestrado na Faculdade de Educação, sem o vosso qualificado apoio e inspiração esta dissertação não teria sido possível.

Aos 12 professores das 5 escolas do distrito da Matola onde fiz o estudo, aos directores e outros profissionais destas instituições, a todos vós que não medistes seus esforços para a efectivação deste árduo trabalho, creiam, não seria possível chegar a onde me encontro agora, se não tivessem prestado atenção em mim, sintam-se agradecidos.

Lista de siglas e abreviaturas

DNFP	Direcção Nacional de Formação de Professores
DPEDH	Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
EB	Ensino Básico
EP	Ensino Primário
EP1	Ensino Primário do 1 ^o grau
EP2	Ensino Primário do 2 ^o grau
IFP	Instituto de Formação de Professor
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
MINED	Ministério de Educação
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
PCEB	Plano Curricular de Ensino Básico
PEA	Processo de Ensino-aprendizagem
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
ZIP	Zona de Influencia Pedagógica

Lista de Tabelas

- Tabela 1** Objectivos, perguntas de pesquisa e instrumentos de recolha de dados.
- Tabela 2** Características dos respondentes.
- Tabela 3** Horário de entrada e de concentração nos três turnos do ensino primário.

Resumo

Em Moçambique, as metodologias de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino primário, têm estado em constante revisão desde o período em que se conquistou a Independência Nacional até o presente. Esta revisão visa ajustar o ensino às mudanças sociais. Nesse contexto, destaca-se por exemplo, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) implementado a partir do ano 2004, cuja função é unificar a política educacional de Moçambique a partir do desenvolvimento de diversas estratégias, com enfoque à formação contínua de professores do ensino primário em matérias de métodos participativos e análise reflexiva das aulas.

O presente estudo procurou compreender os resultados da formação contínua de professores, particularmente os que leccionam a disciplina de português nas escolas primárias do distrito da Matola. Para tal, fez-se uma pesquisa qualitativa exploratória em cinco (5) escolas convencionalmente (escolas por onde os respondentes trabalham) seleccionadas, onde se fez a observação directa de aulas e se aplicou a entrevista a doze (12) professores que participaram na formação contínua. Estes professores foram escolhidos por conveniência.

A análise e interpretação dos dados mostra que os professores, de alguma forma, compreendem a necessidade do uso dos métodos participativos e análise reflexiva das aulas, contudo, nota-se pouca aplicação destes métodos na prática da sala de aulas. Este facto leva a concluir-se que a formação contínua de professores (de português) ainda não começou a produzir efeitos desejáveis.

Pelo menos 9 professores correspondentes a 75% do universo de 12 respondentes continuam a usar as metodologias “tradicionalis” de ensino consideradas inadequadas, porque não atendem às reais necessidades e dificuldades enfrentadas pelos alunos. Assim, o estudo recomenda aos responsáveis que tutelam a formação contínua de professores a criarem fóruns de formação contínua regular, na supervisão, encorajamento e apoio aos professores a aplicarem os conhecimentos adquiridos na formação contínua. De igual forma, recomenda-se aos professores que implementem as matérias aprendidas, logo após a formação, nas suas aulas, porque, só assim, a formação contínua de professores é que poderá produzir efeito e a qualidade de ensino-aprendizagem nas escolas primárias do distrito da Matola poderia melhorar.

Palavras-chave: Educação Básica, Formação Contínua, Plano Curricular

Abstract

In Mozambique, teaching-learning methodologies, especially in primary education, have been and continue being revised from the period when the country gained its National Independence. These revisions allow adjusting the teaching-learning to social, economic and political changes in the country and in the world. As an example, we highlight the Curricular Plan of Basic Education “Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)”, implemented since 2004, whose function is to unify Mozambique's educational policy through the development of several strategies including the continuous training of teachers of primary education in matters of participatory methods and reflective analysis of teaching. It was through this strategy that we tried to understand what results are produced from the continuous training of teachers, particularly those who teach Portuguese subject in primary schools in Matola district. To do this, qualitative research was carried out in 5 intentionally selected schools, where it was possible to observe and interview 12 teachers selected by convenience, which participated in the continuous training. The analysis and interpretation of the data shows that teachers have some positive understanding about the need of participatory methods and reflexive analysis of the teaching. Among twelve (12) teachers, nine (9) of them corresponding to 75% are still using traditional teaching methods in their classrooms. This leads to the conclusion that the continuous training of teachers (of Portuguese subject) has not started to take effect due to persistence of the use of "traditional" teaching methodologies considered inadequate, because they do not meet the real pupils' learning needs. Thus, the study recommends that those in charge of continuing teacher training should create opportunities for this training to take place regularly, on the other hand, they should maximize their monitoring, supervision, technical support of teachers as well as their encouragement. Likewise, it is recommended that teachers implement the learned contents, immediately after the training. This can allow the effectiveness of continuing teacher training and the improvement of quality of teaching and learning in primary schools, in Matola district and in the country, in general.

Key-words: Basic Education, Curricular Plan and Continuous Training

Índice

	Pág.
Declaração de honra	i
Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Lista de abreviaturas	iv
Lista de tabelas	vi
Resumo	vii
Abstract	
Capítulo I: Introdução	1
1.1 Problema	3
1.2 Objectivos de Estudo	3
1.2.1 Objectivo Geral	3
1.2.2 Objectivos Específicos	4
1.3 Perguntas de Pesquisa	4
1.4 Justificação	4
1.5 Estrutura da Dissertação	5
Capítulo II: Revisão da Literatura	6
2.1 Conceitos	6
2.1.1 Formação Contínua	6
2.1.2 Plano Curricular	6
2.2 Estratégia de Implementação do Plano Curricular do Ensino Básico	9

2.3	Ensino Primário e Formação de Professores	10
2.3.1	Ensino Primário	10
2.3.2	Formação de Professores	11
2.3.3	Formação Inicial de Professores	12
2.3.4	Formação de Professores do Ensino Primário	13
2.3.5	Formação de Professores para as Disciplinas Novas	13
2.4	Formação Contínua de Professores no Âmbito da Implementação das Políticas Educacionais em Moçambique	14
2.5	O Currículo e a Formação de Professores	16
2.6	Ensino da Língua Portuguesa no Contexto moçambicano	19
2.7	O Papel do Formador na Formação Contínua de Professores	21
2.8	Experiência da Formação Contínua de Professores no Ensino Primário em Moçambique	22
2.9	Lições Aprendidas	23
	Capítulo III: Procedimento Metodológico	26
3.1	Metodologia	26
3.2	População e Amostra	27
3.2.1	População	27
3.2.2	Amostra	27
3.3	Instrumentos de Recolha de Dados	27
3.3.1	Entrevista Semi - estruturada	27
3.3.2	Observação Não - participante	28
3.4	Procedimentos	30
3.5	Testagem e Validação de Instrumentos de Recolha de Dados	31
3.5.1	Testagem	31
3.5.2	Validação	32
3.6	Fiabilidade de Instrumentos de Recolha de Dados	32

3.7	Questões Éticas	33
3.8	Processo de Análise de Dados	34
3.9	Descrição do Local de Estudo	34
3.10	Limitações de estudo	35

Capítulo IV: Apresentação e Discussão de Resultados 36

4.1	Características dos Respondentes	36
4.2	Percepção e Experiência de Professores de Português em Relação à Formação Contínua	37
4.3	Relação entre a Formação Contínua dos Professores e o seu Desempenho na Sala de Aulas	39
4.4	Estratégias de Implementação das Metodologias aprendidas na Formação Contínua de Professores	41
4.5	Atitudes e Procedimentos dos Professores para a melhoria do Processo de Ensino - Aprendizagem	42

Capítulo V: Conclusões e Recomendações 46

5.1	Conclusões	46
5.2	Recomendações	48
	Referências Bibliográficas	49
	Apêndices e Anexos	

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

“Formar-se, formar-se, ao longo da vida!”

A presente dissertação é fruto dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, no curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional. Neste curso, foram adquiridas competências, aptidões, novas formas de pensar e reflectir, o que contribui para uma visão inovadora sobre os estudos do desenvolvimento curricular, com destaque para as diversificadas estratégias de reformas curriculares, como é o caso da formação contínua dos professores.

Actualmente, as ciências educacionais têm sido colocadas no ápice das estratégias governamentais, por constituírem a base do desenvolvimento das sociedades contemporâneas caracterizadas pela diversidade. Todavia, as ciências educacionais, devido às mudanças sociais, económicas e tecnológicas que caracterizam as sociedades contemporâneas, têm enfrentado enormes desafios. Como grande parte das ciências humanas, as ciências educacionais têm conhecido processo de especialização no que tange às áreas de estudo, assim como na diversificação das suas teorias. Estamos diante de uma transformação substancial desta área de conhecimento.

Constata-se uma emergência de áreas como desenvolvimento curricular e instrucional, que longe de serem meras técnicas para orientar as reformas, são uma forma particular de pensar a educação, mormente, nos seus aspectos programáticos e organizacionais. Podese dizer que as ciências educacionais visam articular melhor os aspectos teóricos e práticos do campo da educação, impulsionando as reformas nesta área, não só na orientação curricular mas também na maneira como os professores são formados.

Nesse contexto, a formação contínua de professores constitui o cerne de qualquer sistema educativo. O seu objectivo é melhorar a qualidade de ensino e do próprio sistema educativo.

A formação contínua de professores, embora seja uma das bases da reforma curricular, o estudo sistemático desta prática e a sua consideração como área de estudo, é porém, uma estratégia recente. A formação contínua de professores apresenta-se ainda pouco definida e os problemas epistemológicos que surgem não são suficientemente esclarecidos.

A descrição objectiva e a análise sistemática de processos e prática da formação em questão escasseiam e, por isso, a sua compreensão teórica não se tem desenvolvido de modo satisfatório. Ademais, a prática da formação contínua de professores e as prescrições teóricas

sobre esta matéria têm continuado sem o devido suporte descritivo e conceptual, de tal sorte que, é necessário avançar na determinação adequada da natureza e âmbito da formação contínua de professores (Macatane, 2013).

Face aos problemas mencionados, observa-se ainda que em Moçambique, o governo tem promovido a melhoria da qualidade de ensino através do incentivo da formação contínua dos professores no âmbito das novas práticas de ensino na sala de aulas, segundo o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2016).

Desde o período da luta de libertação nacional, a educação ocupou sempre um lugar primordial no projecto nacional. Foram feitas reformas¹ para melhorá-la e adaptá-la aos desafios contextuais cujos resultados culminaram com a Reforma Curricular de ensino básico implementado em 2004.

Reforma no contexto educacional é vista como uma alteração da política educativa de um país a nível de objectivos, estratégias e propriedades (Pacheco, 2001). A alteração é feita na ordem de inovações, renovações, mudanças e melhorias. As inovações são tidas como formas encontradas pelo MINEDH em cooperação com o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) para proporcionar um ensino-aprendizagem de competências relevantes aos aprendentes. Esta perspectiva, precisa de incluir a formação de professores.

A formação contínua de professores é considerada um processo contínuo, contemplando a formação inicial e a formação contínua (Candau, 2001; INDE/MINED, 2003 & Marques, 2004). Os resultados produzidos pela formação contínua de professores no Distrito da Matola constituíram o foco para a realização deste estudo. As políticas das reformas curriculares do ensino básico, defendem que a formação contínua de professores é complexa e seus resultados precisam ser estudados com precisão, desde a planificação estratégica até à sua implementação em salas de aulas, para que se possa criar evidências claras sobre a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem.

Aliás, sempre que se fala de políticas de reformas no sector educativo, as reformas curriculares são o assunto mais debatido devido ao seu carácter fundamental ou pela complexidade da sua aplicação (Macatane, 2013). As reformas curriculares em Moçambique estão sendo implementadas desde a independência nacional, porém, os resultados em termos qualitativos têm sido sempre questionados pelos vários segmentos da sociedade. Contudo, nem sempre as interrogações da sociedade são resultado de estudos aprofundados. Nesta dissertação, a formação contínua dos professores centrou-se no ensino primário, porque os

¹ Vide em MINED (2008).

estudiosos desta temática consideram como sendo a “espinha dorsal” de todo o processo educativo, de tal forma que se adverte que a formação de professores neste subsistema de ensino deve ser rigorosa.

1.1 Problema

O problema desta dissertação parte do fenómeno observado no distrito da Matola, onde os professores das escolas primárias, especialmente, os que leccionam a disciplina de português foram submetidos à formação contínua nas suas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) para se melhorar a qualidade de ensino no país (MINEDH, 2016). Entretanto, após a formação contínua, estes professores não implementam em salas de aula as instruções e metodologias adquiridas. Como consequência, a esperada qualidade de ensino-aprendizagem no ensino primário pouco responde aos objectivos visados nas reformas curriculares implementadas, o que, de certa forma, preocupa diversos segmentos da sociedade moçambicana. Desta feita, a pergunta que origina o estudo é: *Que resultado produz no processo de ensino-aprendizagem a formação contínua de professores que leccionam a disciplina de português, ao nível do ensino primário no distrito da Matola?*

1.2 Objectivos do Estudo

Para a responder à pergunta a cima apresentada foram formulados os seguintes objectivos:

1.2.1 Objectivo Geral

Analisar os efeitos da formação contínua dos professores da disciplina de português do ensino primário no distrito da Matola.

1.2.2 Objectivos Específicos

- Identificar as percepções e experiências dos professores em relação à formação contínua;
- Relacionar as percepções e experiências dos professores sobre a formação contínua e o seu desempenho na sala de aulas;
- Descrever a forma como os professores implementam as metodologias;
- Discutir os efeitos da formação contínua para a melhoria das práticas de ensinoaprendizagem na sala de aulas.

1.3 Perguntas de Pesquisa

Para o alcance destes objectivos, formularam-se quatro perguntas de pesquisa, a baixo discriminadas:

- Que percepções e experiências têm os professores que leccionam a disciplina de Português nas escolas primárias do distrito da Matola, em relação à formação contínua?
- De que forma a formação contínua dos professores se relaciona com o seu desempenho na sala de aula?
- Como é que estes professores implementam as metodologias aprendidas na formação contínua na sala de aula?
- Que atitudes e procedimentos os professores que participaram na formação contínua demonstram na sala de aulas para a melhoria do processo de ensinoaprendizagem

1.4 Justificação

A formação contínua de professores, como estratégia de implementação do plano curricular do ensino básico, é pertinente porque influencia a qualidade do ensinoaprendizagem. Tal como refere o Ministério de Educação (MINED, 2012), a reforma curricular do ensino primário culminou com, entre as outras inovações, a integração da estratégia de formação contínua de professores. Este estudo de certo modo irá contribuir para o complemento da avaliação levada a cabo pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (2016) e para a melhoria das estratégias de formação de professores no país.

Só compreendendo as condições em que tais reformas emergem, os seus teores, as suas dinâmicas, as percepções dos actores envolvidos, etc., é que se pode saber quais são os aspectos que precisam de ser melhorados.

No campo científico, a dissertação poderá contribuir para o enriquecimento teórico e empírico da temática no contexto moçambicano em que existe uma carência generalizada de trabalhos científicos, nesta área.

1.5 Estrutura da Dissertação

A presente dissertação é constituída por cinco (5) capítulos, sendo que o capítulo I é a Introdução onde se apresentam o problema do estudo, os objectivos, as perguntas de pesquisa a justificação e por fim a estrutura da dissertação.

No capítulo II apresenta-se a Revisão da Literatura onde se discutem os conceitos e as teorias que conduziram este estudo. No capítulo III apresentam-se os Procedimentos Metodológicos seguidos para a realização do estudo; o capítulo IV é a Apresentação e Discussão dos Resultados e o capítulo V são as Conclusões e Recomendações.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo visa discutir de forma crítica alguns conceitos e teorias relacionados com a formação contínua de professores, de português enquanto estratégia de implementação do plano curricular do ensino básico, apoiando-se nas diferentes fontes existentes e, na parte final apresenta-se a síntese do assunto.

2.1 Conceitos

2.1.1 Formação Contínua

A formação contínua de professores, no entender de Rodrigues e Ferrão (2006) é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, [...] privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor já possui quando faz a sua profissionalização. Com esta definição, fica o essencial que para além da formação contínua fechar as lacunas abertas na formação inicial, ela oferece novos conhecimentos aplicados para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem na sala de aulas.

Para Marques (2004) formação contínua é algo que tem lugar após uma formação inicial para melhorar as qualificações pessoais. Não só, como também, toda e qualquer actividade de formação do professor que decorre nos estabelecimentos de ensino. A formação contínua pode ser vista como um processo dinâmico de desenvolvimento de competências dos profissionais para o exercício das suas actividades com qualidade. Em termos do labor docente, a formação de professores é algo fundamental pois contribui, em grande medida, para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e do próprio sistema educativo. Neste estudo a Formação Contínua entende-se como um processo de contínuo aperfeiçoamento e actualização dos professores para a melhoria da qualidade de ensino.

2.1.2 Plano Curricular

Entende-se por plano curricular um documento oficial, elaborado ao nível macro, contendo “os fundamentos, os objectivos, os conteúdos, as orientações didácticopedagógicas, as características da escola e as propostas de avaliação de maneira a orientar a prática educativa, mas prevendo-se, também, as variantes na sua aplicação” (MINED/INDE, 2008, p.84).

Assim, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) é definido como um documento que constitui “o pilar do currículo do Ensino Básico em Moçambique, apresentando as linhas gerais que sustentam o novo currículo, assim como as perspectivas do Ensino Básico no país” (MINED/INDE, 2008, p. 7). A sua construção é um processo dinâmico que se deve ajustar à realidade do país, sobretudo, aos contextos educacional, social, económico e político.

O PCEB, em Moçambique, é fruto da reforma curricular do Ensino Básico que teve lugar em 1999 tendo se alastrado até ano de 2003, e implementado a partir do ano 2004. Pacheco (2001, p.157) citando Carneiro (1987) nota que o PCEB é “o vector principal de qualquer reforma educativa”. Numa outra perspectiva, a reforma curricular “é o conjunto de políticas, estratégias e acções adoptadas com vista a operar mudanças qualitativas no Sistema Educativo” (MINED/INDE, 2008, p.87). Pode-se, por isso, dizer que reforma curricular é toda e qualquer medida política ou pedagógica que visa melhorar o currículo e o próprio sistema de ensino.

Por sua vez, a reforma educativa, enquanto parte da reforma curricular, é entendida como “uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo” (Pacheco, 2001, p.150).

Uma reforma não é apenas a anulação de uma situação que vai mal, ou seja, podem haver reformas curriculares cujo objectivo é apenas aperfeiçoar um ou outro aspecto. Importa frisar que as reformas curriculares, à semelhança de outras reformas, levam tempo para que os seus resultados tenham impactos desejados.

No contexto moçambicano, as reformas curriculares mais destacadas são as que aconteceram a partir de 1975, ano da Independência Nacional. A partir deste período aconteceram três reformas curriculares fundamentais (Duarte, Lauchane, Bastos, Camuendo, Simão, Issak, Chemane, Ossufo, Gopa, Picardo, Guibundana, 2012):

A primeira reforma ocorreu em 1975, motivada por alterações sociais e políticas ocorridas e visava, essencialmente, não só dar oportunidade de acesso à educação à maioria dos moçambicanos mas também a renovação de conteúdos educacionais, sobretudo nas disciplinas de Português, História e Geografia que foram adaptadas ao contexto moçambicano.

A segunda reforma ocorreu em 1983, com a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), tendo modificado toda a estrutura educacional em todos os níveis de ensino, no país.

Assim, o SNE organizou o ensino primário em dois graus, nomeadamente: Ensino Primário do 1º grau (EP1) composto pela 1ª a 5ª classe e Ensino Primário do 2º grau (EP2) que é de 6ª a 7ª classe. Nesta organização, não se fez presente a componente ‘ciclos de aprendizagem’ (Francisco, 2016).

A terceira reforma ocorreu de 1999 a 2003, passando a ser implementada a partir do ano de 2004. De referir que antes desta reforma curricular, o ensino primário não estava organizado em ciclos. A passagem de um grau ao outro era por via do sucesso alcançado no exame nacional. Desta forma, o governo identificou três linhas de acção, designadamente (i) melhoramento da qualidade e relevância da educação, (ii) expansão do acesso e equidade e (iii) reforço da capacidade institucional. Atinente à política tomada pelo governo, Francisco (2016) concorda que as prioridades destacadas para o ensino primário naquele ano foram pertinentes na medida em que um dos objectivos era e continua sendo o combate ao analfabetismo, exclusão social e pobreza.

No ano de 1995 foi aprovada a Política Nacional de Educação pelo governo com a finalidade de responder às mudanças conjunturais e políticas antecedidas pela Lei nº 6/92. Através destas mudanças, o país começou a lançar bases para o processo de descentralização de responsabilidades, cujo conteúdo clamava por uma dimensão ampla e inovadora, visando incluir agentes e parceiros não-governamentais nos processos de administração e gestão da educação (MINED/INDE, 2008).

Na sequência das reformas curriculares, a Resolução nº 8/95 sobre a Política Nacional de Educação e o Plano Estratégico da Educação também foram aprovados (MEC, 2006). A aprovação destas políticas permitiu a revisão do actual PCEB de Moçambique, cuja implementação é gradual e contínua. Com a revisão do actual PCEB de Moçambique fortificou-se a ideia de que a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem ao nível primário seria possível com a participação da sociedade civil na gestão e na criação de estratégias de implementação do mesmo PCEB e, uma delas é a formação contínua de professores em diversas matérias, entre elas, os métodos participativos e análise reflexiva da aula. É neste sentido que o presente trabalho inclui a percepção dos professores sobre a formação contínua.

Segundo Da Nóbrega (2008) percepção seria o processo cooperativo envolvendo os músculos e os órgãos sensoriais, na presença de uma sinergia. Estas componentes motoras da percepção, actuam como transmissores selectivos de informações do ambiente. É um processo cognitivo através do qual se conhece o mundo (Davidoff, 2012). Esta autora, ao mencionar o mundo, não necessariamente, refere-se ao espaço físico, porém, o conjunto de

conteúdos que nele existem. A percepção é um fenómeno complexo através do qual se captura e se interpreta o mundo exterior. Os autores avançam que os estímulos presentes, bem como as experiências anteriores, são todos integrados e elaborados numa visão de conjunto (Alípio e vale, s.d.).

Assim, ao incluir percepções dos professores neste estudo pretende-se ganhar uma maior compreensão da problemática da formação contínua dos professores de acordo com a compreensão e interpretação dos próprios professores. Esta formação teve início no Instituto de Formação de Professores da Matola, tendo sido replicada nas Zonas de Influência Pedagógica, nas Escolas.

2.2 Estratégia de Implementação do Plano Curricular de Ensino Básico

Estratégia como plano é definida por Costa, Sampaio e Melo (1999), como sendo uma política traçada pelo governo com o objectivo de desenvolver e utilizar de forma adequada os meios de coacção. Entretanto, MINED/INDE (2008, p. 85) define-a como “um conjunto de objectivos muito amplos, aos produtos e às actividades que se definem, produzem ou desenvolvem para enfrentar um problema de grande complexidade como a ampliação e melhoria da qualidade do ensino”.

As duas definições convergem por considerarem que a estratégia, enquanto plano, é uma política que visa implementar os conteúdos educacionais em práticas diferentes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem neste caso ao nível do ensino primário. Uma das táticas usadas é a formação contínua de professores. Quiçá seja pertinente precisar que ao falarmos de tática pretendemos fazer referência às diferentes modalidades técnicas e políticas que visam a materialização do que fora concebido na reforma curricular. Neste sentido, a formação dos professores pode ser considerada como instrumento por meio do qual a reforma curricular ganha a sua materialidade.

De outra forma, uma estratégia pode tratar-se de uma uniformização política criada pelo governo com o fim de regular a implementação das inovações introduzidas no “novo” PCEB de Moçambique. Estas inovações, de acordo com Pacheco (2001, p.150) citando

González e Escudero (1987) traduzem-se como “uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes”.

Concordando com Pacheco (2001), uma inovação consiste em procurar soluções para novos problemas ou problemas pré-existentes. Neste caso, as inovações contribuem para que o

actual PCEB de Moçambique inclua a formação contínua de professores de português do ensino primário para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Frisa-se, ainda, que as inovações não são apenas aquelas acrescentadas ao currículo, mas também, aquelas que são retiradas devido a sua incompatibilidade. Assim, nos parágrafos que seguem serão discutidas estas inovações, começando pelo conceito de ensino da língua portuguesa.

2.3 Ensino Primário e Formação de Professores

2.3.1 Ensino primário

Ferreira (1986, p. 660) define o ensino primário fragmentando em duas partes, nomeadamente: o ensino de primeiro grau (EP1) e o ensino primário do segundo grau (EP2). De acordo com este autor, o ensino de primeiro grau é “o que se destina [...] a formação da criança e do pré-adolescente [...]. Ao passo que o ensino do segundo grau refere-se [...] a educação integral do adolescente, após a conclusão do primeiro grau [...]”.

Noutra perspectiva, o ensino primário é entendido por outros autores como sendo uma fase de escolaridade composto por:

Sete anos de escolaridade, repartidos por dois níveis. O primeiro nível do ensino primário vai da primeira à quinta classe (ensino primário do primeiro grau, ou EP1) devendo ser frequentado por crianças dos 6 aos 10 anos de idade. O segundo nível do ensino primário compreende a sexta e a sétima classe (ensino primário do segundo grau, ou EP2), devendo ser frequentado por crianças com 11 a 12 anos de idade (UNICEF, 2010, p. 110).

À luz das definições acima, útil é sublinhar que, o ensino primário é uma etapa de ensinoaprendizagem proporcionada às crianças na sua fase inicial de escolarização visando adquirir conhecimentos que lhes permitam superar os desafios da vida. Neste caso, os conhecimentos proporcionados a estas crianças dependem do grau de formação—dos professores, neste caso, professores de português.

Entretanto, são notáveis as convergências e divergências nas definições acima. Primeiro, a definição de Ferreira (1986) converge com a de UNICEF (2010) pelo uso dos termos: primeiro grau e segundo grau na composição do ensino primário, não só, também pelo uso de conceito ‘crianças’, ‘pré-adolescentes’ e ‘adolescentes’ como destinatários. Em termos analíticos, estas definições excluem os jovens e adultos que por várias razões não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino primário, sendo que, estes são inclusos na categoria de alfabetização e educação de adultos.

No que tange às divergências, a definição trazida pela UNICEF diverge com a definição de Ferreira por sublinhar que o ensino primário subdivide-se em sete classes: ensino primário do primeiro grau (1^a a 5^a classe) com as idades das crianças que variam entre 6 a 10 anos e ensino primário do segundo grau (6^a e 7^a classe) de 11 a 12 anos. O Ensino Primário é o nível segundo o qual os indivíduos de todas as faixas etárias são submetidos ao contexto educacional e adquirem os conhecimentos básicos que lhes servem de chave para o seu desenvolvimento e da sociedade onde se encontram.

É no ensino primário onde os indivíduos adquirem os primeiros rudimentos científicos, que lhes permitem uma relação mais racional com o seu ambiente social. Por isso, a formação contínua dos professores é uma acção indispensável sendo uma das inovações patentes no currículo do ensino básico em Moçambique.

2.3.2 Formação de Professores

O tópico formação de professores não constitui novidade, pois, ele é a condição da existência das escolas, alunos, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e do próprio conhecimento. Esta formação foi estudada por várias correntes e cada uma delas aborda-a com perspectivas diferentes.

Ferreira (1994), compreende a formação de professores como um processo pelo qual se configura—uma nova profissão docente, num estímulo de emergência cultural no seio do professorado e de uma cultura organizacional escolar. A formação destes especialistas visa dar resposta à procura dos serviços educacionais devido ao elevado número de crianças prontas para o ingresso na escola e á prevalência do analfabetismo e à necessidade de melhoria da qualidade de ensino.

A formação de professores precisa contribuir para um maior atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos e das necessidades da sociedade, em geral.

No contexto moçambicano, tal como escreve MINED/INDE (2008), a Lei n^o 6/92 a formação de professores deve permitir que eles se tornem em profissionais conscientes, com profunda preparação científica e pedagógica. Os professores devem usar os conteúdos aprendidos na formação como uma arma poderosa para o combate do analfabetismo e promoção do desenvolvimento social e económico. Deste modo, a formação inicial de professores é um passo importante para o exercício da carreira docente.

Assim, na secção que segue serão abordados os aspectos relacionados com a formação inicial de professores.

2.3.3 Formação Inicial de Professores

De acordo com Perrenoud, Thurler, de Macedo, Machado e Alessandrini (2002, p. 19), citando Perrenoud (2001), a formação inicial “deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para que possam utilizá-los”. Entende-se por formação inicial aquela que oferece “ao futuro professor bases conceptuais e metodológicas para o exercício correcto e eficaz da missão docente e, simultaneamente, assegurar a possibilidade de continuar a sua aprendizagem numa perspectiva de autoformação permanente” (MINED/INDE, 2008, p. 52). A formação inicial dos professores é uma actividade que exige muito profissionalismo acima de tudo, visto que, trata-se de uma primeira etapa de formação em que os candidatos deixam a “formação geral” (Ribeiro, 1999, p. 63), ingressando-se numa outra formação para a adesão da aprendizagem profissional (Fullan, 2003).

Nesta formação, os candidatos são submetidos a uma nova realidade cujo foco é a psicopedagogia que serve de instrumento de orientação na carreira do professorado. Tratando-se de uma estratégia de implementação do PCEB, surge como uma medida para melhorar a formação dos professores do ensino primário. Recorda-se que no período pósindependência, de acordo com Macatane (2013), o SNE adoptou uma estratégia em que os cursos de formação de professores primários “visavam responder às urgências quantitativas de alunos impostas pela mera vontade política de massificar o ensino, sem contudo, preocupar-se com a qualidade da formação do professor” (p. 41).

Ademais, esta estratégia limitava o desenvolvimento pleno das competências dos professores, o que influencia, em grande medida o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação da implementação do SNE feita pelo INDE/MINED (2004) concluiu que os objectivos não estavam sendo completamente atingidos, apresentando-se dos factores que incluem: (i) A fraca relevância dos programas de ensino, o livro do aluno e do professor abordavam matérias que não respeitavam o princípio de interdisciplinaridade; (ii) A maior parte dos conteúdos do programa de formação era teóricos, (iii) A avaliação pedagógica era predominantemente sumativa, não havendo a harmonização e integração do carácter diagnóstico e formativo; (iv) O Ensino Primário não respeitava os diferentes ritmos e interesses de aprendizagem dos alunos; (v) O nível de preparação dos formadores era inadequado, afectando negativamente a formação dos futuros professores; (vi) Os níveis dos candidatos para futuros professores aos centros de formações estavam abaixo de 8^a classe. Estes constrangimentos limitavam aos futuros professores no desenvolvimento de competências para uma correcta gestão do processo de ensinoaprendizagem.

Com a implementação do actual currículo do ensino básico, a formação dos professores primários ganha novos horizontes. Nesta formação, os candidatos a professores ingressos nos diversos centros e institutos de formação de professores não só adquirem bases teórico-práticas e metodológicas para o exercício docente, como também, ganham a possibilidade de uma formação permanente para que sejam capazes de responder os objectivos do SNE.

De acordo com Veiga, Amaral, Scheibe, Santos, Damis & Vieira (2006), a estratégia em destaque nesta dissertação visa integrar os professores com a formação inicial no programa de formação contínua. O que quer dizer, a formação inicial não é o fim de tudo, mas, um começo para as diversas formações que forem a acontecer ao longo da vida dos professores. A secção que aqui termina tratou dos aspectos atinentes a formação inicial de professores, entretanto, nos parágrafos a seguir serão abordados os assuntos relacionados com a formação de professores do ensino primário.

2.3.4 Formação de Professores do Ensino Primário

A formação de professores do ensino primário é entendida como uma estratégia de implementação do PCEB, visando preparar os professores primários de forma regular e por especialidades (MINED/INDE, 2008). Milanie (2010) considera a formação de professores do 1º, 2º e 3º ciclo como um treinamento vocacional, em que, os professores recebem “métodos, estratégias, sugestões para responderem às diversas exigências do processo de ensino-aprendizagem neste nível de ensino.

Tratando-se da primeira etapa de escolaridade das crianças, os professores formados para este nível de ensino são desafiados a pautarem pela atitude de análise reflexiva e sistemática da prática pedagógica de modo a permitir uma contínua inovação pedagógica que se adequa, em cada etapa, às necessidades dos alunos nas escolas. Tendo sido abordado os assuntos que dizem respeito a formação de professores do ensino primário, segue a secção que se encarrega nos detalhes dos aspectos atinentes a formação de professores para as disciplinas novas.

2.3.5 Formação de Professores para as Disciplinas Novas

A formação de professores para as disciplinas novas no contexto de Moçambique, é uma estratégia traçada pelo Ministério de Educação (MINED) em parceria com o Instituto de Desenvolvimento de Educação (INDE), visando fazer cobertura às disciplinas novas integradas no plano curricular do ensino básico. As disciplinas novas referidas são: Oficinas,

Educação Musical, Inglês, Ciências Sociais e Educação Moral e Cívica. Estas disciplinas são novas e independentes, com a exceção da disciplina de Ciências Sociais que resulta da fusão de conteúdos de disciplinas, tais como: História, Geografia e Educação Moral e Cívica, que já existiam no currículo anterior. Para a sua implementação, o MINED criou uma estratégia de formação de professores, subdividida em duas categorias.

A primeira, abrange aos professores que desenvolvem a sua actividade docente no EP1, por se entender que neste ensino, cada professor lecciona mais que uma disciplina. Assim, a formação é regular e os professores são formados em todas as disciplinas do 1º e 2º ciclos. A segunda categoria, abrange os professores do EP2. Neste nível de ensino, contrariamente ao que acontecia no currículo anterior em que um professor estava para uma disciplina, num universo de sete, o número de professores reduziu para 3 ou 4 e, a formação de professores é por especialidade.

A formação de professores para ocorrer de uma forma organizada, o MINED em cooperação com INDE sugeriu uma estratégia de formação em blocos de disciplinas envolvendo as disciplinas antigas. Isto é, no EP1 são leccionadas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Visual, Educação Musical, Ciências Sociais, Ciências naturais e Educação Física. Ao passo que no EP2 são leccionadas as disciplinas subdivididas em 4 blocos: Bloco 1 – Língua Portuguesa e Educação Musical; Bloco 2 – Matemática, Ciências Naturais e Educação Física; Bloco 3 – Língua Inglesa, Ofícios e Educação Visual; Bloco 4 – Línguas Moçambicanas, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica e Educação Física. (MINED/INDE, 2008).

Assim, a formação de professores para leccionar as disciplinas novas no ensino primário uma inovação e ao mesmo tempo um desafio para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas moçambicanas uma vez que esta formação é implementada no contexto da formação contínua dos professores para a melhoria da qualidade de ensino.

2.4 A Formação Contínua de Professores no Âmbito da Implementação das Políticas Educacionais em Moçambique

A formação contínua de professores é uma das estratégias fundamentais para o sucesso da implementação das políticas educacionais e prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento dos professores e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Macatane, 2013) citando Libâneo (2004).

A “formação contínua de professores constitui uma forma de capacitação permanente dos Professores, através de um processo contínuo de prática reflexiva relacionada com a prática da sala de aula real, baseando-se nos desafios e dificuldades identificadas pelos Professores” (MINEDH, 2016, p.5). Este tipo de formação visa melhorar a prática docente dos professores sobretudo, na implementação de novos conteúdos patentes no PCEB. Segundo MINEDH (2016) o objectivo de uma análise reflexiva de aulas é criar oportunidades estruturadas para os professores examinarem o processo de ensinoaprendizagem, tomando em consideração:

- a) melhoria na aprendizagem dos aprendentes;
- b) avaliação dos resultados de ensino;
- c) análise do raciocínio dos alunos e
- d) melhoria na planificação e implementação de aulas.

A prática de análise reflexiva de aulas, segundo Pacheco (2001) ajuda os professores nos seguintes aspectos:

- a) Aprofundamento do conhecimento de conteúdos;
- b) Identificação das estratégias de ensino eficientes;
- c) Desenvolvimento das relações colegiais de apoio profissional;
- d) Envolvimento activo dos aprendentes;
- e) Observação mais aprofundada e focalizada dos alunos;
- f) Análise da relação entre a prática do ensino e o processo de aprendizagem

Assim, após a formação contínua, os professores são instados a serem “críticos, progressistas” (Freire, 1996, p.21) e reflexivos sobre a sua prática, indagando-se sempre sobre as suas práticas na construção de cidadãos críticos capazes de recorrer às competências adquiridas durante o processo de ensino-aprendizagem para solucionar os diversos problemas da sua vida, da comunidade e da sociedade.

De acordo com o MINEDH (2016, p.16), a análise reflexiva de uma aula “é um processo de desenvolvimento profissional contínuo dos professores, realizado na escola e orientado no princípio da prática reflexiva e na interacção e colaboração entre os professores”, é necessário que os professores tenham o domínio de análise dos problemas que forem a encontrar na sala de aulas.

Entretanto, no contexto deste estudo, nem todos os professores envolvidos na formação contínua passaram por uma formação inicial. Estes tornaram-se professores por via de recrutamento, para cobrirem o défice dos professores nas escolas, sem que tenham os requisitos básicos para o exercício da função (a formação inicial). Os professores usam os conhecimentos adquiridos na formação geral para dar aulas e, durante as aulas, eles

enfrentam um duplo problema, a saber: (i) a falta de conhecimentos psicopedagógicos para lidar com os problemas que afectam o processo de ensino-aprendizagem e limitações na identificação de problemas que afectam o processo de ensino-aprendizagem na sala de aulas. A formação contínua pode, neste caso, ser vista como um processo permanente de actualização dos professores, de forma que possam adquirir instrumentos novos para melhor enfrentarem os desafios decorrentes das diferentes reformas no sector da educação, mormente, os que são inerentes ao currículo.

Ainda em relação a estes problemas que os professores enfrentam na sala de aulas e que são trazidos aos encontros para a sua análise reflexiva em conjunto, Perrenoud, Thurler, De Macedo, Machado e Alessandrini (2002) consideram-nos sendo obstáculos que desafiam a realização de tarefas no quotidiano do professor. Neste sentido o currículo de formação dos professores tem que ter em consideração as necessidades de aprendizagem dos próprios professores que estão também relacionadas com as exigências dos planos curriculares dos seus alunos.

2.5 O Currículo e a Formação de Professores

Normalmente, a expressão Currículo é usada para designar o plano ou programa de uma disciplina; conjunto de actividades educativas, as metodologias e os materiais usados no processo ensino-aprendizagem numa determinada escola. A palavra currículo por si é proveniente do étimo latino *currere*, significando corrida, jornada, caminhada, trajectória, percurso que se constrói (Henson, 1995; Pacheco, 2001; Gaspar e Roldão, 2007). Os significados do étimo *currere* atrás referidos são relacionados com o ordenamento das diversas actividades educativas desenvolvidas nas escolas, cuja designação é currículo.

Currículo, segundo Roldão (1999) é:

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

Assim, um currículo exprime um conjunto organizado e sistematizado de aprendizagens, contudo um currículo precisa de ser flexível para melhor atender às necessidades dos aprendentes. Zabalza (2000, p.12) considera-o como “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 que são considerados importantes para

serem trabalhados na escola, ano após ano”. Ele é um “plano estruturado de ensinoaprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos” Gaspar e Roldão (2007, p.23) citando Ribeiro (1990).

Assim, o currículo para além de ser um conjunto de aprendizagens, actividades e dos pressupostos de partida e de chegada, é acima de tudo um documento que alberga a política educativa para um determinado país e contexto educacional. Em geral, nas definições a cima nota-se uma convergência no entendimento de currículo como plano de estudo, conjunto de conhecimentos e experiências educativas. Entretanto, currículo pode ser também, entendido como um conjunto de experiências e conhecimentos organizados de forma articulada com vista a proporcionar saberes significativos e relevantes aos professores, alunos e a sociedade (MINED/INDE, 2008). Portanto, o currículo é um instrumento normativo, orientador em que se pode ter uma visão mais ou menos coerente do tipo de conhecimentos que se pretendem transmitir aos aprendentes.

Pacheco (2001, p. 16) limita o conceito de currículo, considerando-o como “um plano de estudos ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”. No mesmo raciocínio, a estruturação do currículo visa orientar os implementadores no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Na tentativa de enquadrar a diversidade de conceptualizações deste termo, Pacheco (1996) apresenta duas perspectivas.

Na primeira definição, o currículo é identificado como um plano estruturado e organizado de acordo com determinados objectivos, conteúdos e actividades consoante a natureza das disciplinas, cuja elaboração segue duas regras fundamentais, a previsão e a precisão de resultados. Na segunda perspectiva, o currículo representa o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, possuindo, por isso, um elevado grau de indeterminação, identificando-se com a ideia de projecto, de edifício em permanente construção e reformulação.

Deste modo, o currículo, embora inclua um plano de acção pedagógica previamente definida, permanece em aberto e dependente das condições da sua aplicação, não correspondendo a uma estrutura determinada. O currículo espelha os conflitos sociais manifestos ou latentes mas também pode ser a expressão das mudanças sociais. Quem selecciona o conteúdo do currículo, determina, em grande medida, o tipo de cidadão que se pretende construir e as metodologias que serão aplicadas no processo de ensinoaprendizagem.

O termo currículo aqui discutido é associado a diversas áreas, sendo que, uma delas é a formação de professores. Neste caso, o currículo e a formação de professores, surge uma

ideia de tratar-se de um documento elaborado com o fim de apoiar os intervenientes no processo de formação de professores, tornando a prática pedagógica mais adequada (MINEDH, 2016).

Para a abordagem do currículo e a formação de professores recorre-se aos modelos de desenvolvimento curricular, tais como: os modelos baseados nos objectivos, no processo e na situação (Pacheco, 2001). Estes três modelos são distintos e caracterizam o currículo de formação de professores dos currículos de outras áreas.

O currículo baseado nos objectivos, tal como frisa Pacheco (2001) é um modelo concebido a nível central, conceptualizando-o como um meio para a prossecução de objectivos, previamente especificados, em função de resultados esperados e uma perspectiva de fidelidade de implementação. Neste modelo, os professores são formados de modo a aceitarem a estrutura curricular tal como se lhes apresentam. Não só, como também, a assumirem as tarefas que são inculcadas, tais como, as de técnicos a quem compete transmitir conhecimentos a destinatários receptivos e reprodutores automáticos com base na memorização.

Neste caso, a imagem dos professores resultantes deste currículo de formação de professores toma o visual de gestores especializados que operam de uma forma racional, técnica e sob uma consonância passiva em relação às recomendações práticas dos técnicos curriculares.

Outrossim, o Modelo Baseado no Processo parte de uma elaboração de currículo como projecto, cujo desenvolvimento é orientado para a resolução de problemas práticos encontrados na sala de aulas (MINEDH, 2016). Neste modelo, os professores são elementos de primeira mão na concretização do processo curricular, tornando-se agentes activos e participantes que organizam curricularmente os seus pensamentos em função das práticas que realizam, visto que esta é uma acção entre sujeitos e não entre objectos (Pacheco, 2001).

Ademais, os professores formados assumem um lugar central, tornando-se mediadores decisivos que adquirem importância pela valorização da sala de aulas enquanto o foco de todo o processo curricular entre o currículo estabelecido e os alunos. Não só, tal como afirma González (1987), os professores tomando os planos curriculares como pontos de referências, elaboram os seus próprios planos, filtrando e executando as funções arbitrárias entre os projectos oficiais de mudança, as normas adequadas ao contexto e aos seus alunos, as ideias e práticas educativas.

No que diz respeito ao Modelo Baseado na Situação, também considerado o Modelo Crítico do desenvolvimento curricular, há que se notar que este apresenta conteúdos partindo do pressuposto que na formação, quando os professores participam em factos e organizações,

aprendem a colaborar e a modificá-las (Pacheco, 2001). Este modelo sugere que o currículo de formação de professores não seja apenas um documento prescritivo deixado nas mãos dos formadores, porém, uma construção emancipatória, assumida pelo colectivo dos formadores e dos professores a nível da formação. Deste modo, o currículo conceitua-se como um interesse emancipatório e como uma acção estratégica, considerada problemática e que é elaborada a partir dos problemas e atitudes dos professores, que é desenvolvida numa perspectiva de interpretação.

A emancipação dos profissionais que passam da formação dos professores é possível através de uma atitude crítica, auto-reflexiva, pertencente a uma comunidade crítica e não agindo isoladamente, consagrando a sua autonomia curricular perante a liberdade de elaborar os planos e materiais, de propor as actividades e metodologia didáctica (Sacristán, 2000).

Os cursos de formação contínua dos professores de português deveriam possibilitar a compreensão de que o currículo de formação de professores é campo de produção de significados que implicam a construção da subjectividade ao desenvolver predisposições, sensibilidades e determinadas formas de raciocínio.

É necessário que os formadores dos professores trabalhem com o currículo de seus cursos seguindo os princípios que propõem para o ensino básico. Seria relevante que os currículos dos cursos de formação contínua dos professores de português, neste caso, possibilitassem a construção de um saber profissional mais amplo e mais sólido. Só assim poder-se-ia abrir o espaço para que os professores não considerem a formação contínua como algo transitório ou simplesmente obrigatório. Assim, o papel do formador na formação contínua dos professores, também joga um papel preponderante.

Após ter sido discutida a questão do currículo e a formação de professores, a secção que

2.6 Ensino da Língua Portuguesa no contexto moçambicano

De acordo com o MINED/INDE (2008), a Língua Portuguesa é a língua de unidade nacional em Moçambique por ser a língua oficial. Depois da independência, Moçambique oficializou a língua portuguesa, como um instrumento de comunicação e de acesso à ciência. Tal como escreve Carvalho (1991), apesar da sua expansão em todo o território nacional, a Língua Portuguesa ainda não constitui um meio de comunicação para muitos moçambicanos, principalmente nas zonas rurais e em indivíduos pouco ou não escolarizados. Moçambique é também caracterizado pela diversidade linguística, contando-se que existem cerca de 18

línguas faladas no território nacional e diferentes dialectos (MINED, 2012). Esta diversidade lingüística tem um grande impacto nos processos de ensino aprendizagem.

Neste contexto, Moçambique apresenta três classificações do uso da língua portuguesa de acordo com (INDE/MINED, 2003): a) a língua Portuguesa como língua segunda (L2) quando ela é aprendida depois de uma outra. Esta situação é característica para muitos moçambicanos, que aprenderam ou aprendem a Língua Portuguesa no contexto escolar; b) como a língua materna (L1), quando ela é usada como 1ª língua de comunicação, esta situação predomina no meio urbano e c) a Língua Portuguesa assume traços de uma língua estrangeira (LE), geralmente em casos de indivíduos estrangeiros. As três situações fazem com que o Processo de Ensino Aprendizagem (PEA) obedeça, de um lado, um modelo bilingue e, de outro lado, monolingue, no qual este último, a língua de ensino é português.

Conforme refere INDE/MINED (2003) há dois factos importantes constatados nos programas do *ensino monolingue* e *bilingue*, a saber: (i) no programa de *ensino monolingue*, a língua portuguesa é meio de ensino e é uma disciplina de estudo da própria língua. (ii) no programa de *ensino bilingue*, as línguas moçambicanas incluindo o português são usadas em simultâneo. Por sua vez, as línguas moçambicanas são usadas no PEA obedecendo as seguintes fases: (i) numa 1ª fase, algumas *línguas bantu* faladas em Moçambique são o meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua no 1º ciclo, (ii) na 2ª fase, no 2º ciclo, as *línguas moçambicanas* são meio de ensino de algumas disciplinas e continuam a ser disciplinas de estudo das próprias línguas e, (iii) na 3ª fase, no 3º ciclo, as *línguas moçambicanas*, são disciplinas apenas de estudo e a língua portuguesa por um lado constitui o meio de ensino e por outro lado é a disciplina de estudo da própria língua.

Neste caso, o sucesso da implementação dos modelos, monolingue e bilingue, auxiliado pelas línguas moçambicanas, depende de uma formação contínua dos professores de português. A formação contínua muda o comportamento dos professores de português, sobretudo, na maneira de gerir o ensino de português como L2 usando metodologias apropriadas para diferentes situações e contextos de aprendizagem. Após a formação, espera-se que os professores implementem as novas metodologias nas salas de aulas, produzindo resultados desejados na Escola Primaria (EP).

2.7 O Papel do Formador na Formação Contínua de Professores

O formador desempenha um papel importante em qualquer tipo de formação, em particular na formação de professores. Costa, Sampaio e Melo (1999, p. 772) definem o formador como sendo a “pessoa que se ocupa da formação de profissionais”. Em outras perspectivas, o formador é considerado como “o arquitecto da acção de formação” (Rodrigues & Ferrão, 2006, p.25).

É nesta perspectiva que neste estudo se considera o formador como o agente que forma os professores em diferentes matérias incluindo métodos participativos e análise reflexiva das aulas, através da formação contínua.

Na formação contínua há três elementos-chave: o formador, os conteúdos e o formando. Cada um destes elementos desempenha uma função importante e complementa os outros. Se não vejamos, o formador possui competências através destas, ele identifica um problema de natureza formativo numa instituição, estabelecimento, organização e procura encontrar mecanismos adequados para o resolver. Os mecanismos aqui referidos estão relacionados com o desenho de uma instrução, sem deixar de lado os seus eventos, tal como recomendam Smith e Ragan (1999).

Terminada a parte em que o problema de natureza formativo é descoberto, o formador prepara os formandos os quais justificam a acção de formação. É em função deles que o formador deve mobilizar todos os seus conhecimentos e capacidades para seleccionar os candidatos elegíveis para a formação. A selecção destes candidatos para o processo de formação a ser administrado pelo formador depende do tipo de problema formativo a ser resolvido. Frisar que o critério de selecção dos candidatos à formação acima referido também abrange os candidatos a formadores.

A título de exemplo, os formadores responsáveis pela formação contínua dos professores de português do ensino primário são seleccionados de acordo com as suas competências. Algumas destas competências, segundo Rodrigues e Ferrão (2006) podem estar relacionadas com os seguintes aspectos: “domínio técnico actualizado relativo à área em que é especialista; Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas adequadas ao tipo e nível de formação que desenvolve; Competências comunicacionais que proporcionem ambiente facilitador do processo ensino-aprendizagem” (p.33).

No contexto moçambicano, devido ao número elevado dos professores existentes no país e que deveriam ser todos eles formados em primeira mão no contexto de implementação do plano estratégico de formação contínua dos professores do ensino primário, num único local de formação e período, foi adoptada a estratégia de formação dos professores em cascata. Este tipo de estratégia, tal como frisa MINED/INDE (2008) visa poupar os custos monetários de viagem e logística de cada professor.

A formação em cascata também permite encurtar a distância entre as residências dos professores, local de trabalho e o local onde decorre a formação. Por fim, a estratégia permite economizar o espaço que poderia acolher este número de professores oriundos de todo o país. Para tal, conforme aponta a MINEDH (2016), a selecção e preparação de formadores da formação contínua dos professores é feita em quatro fases, a saber: a fase dos elaboradores do plano estratégico da formação contínua dos professores do ensino básico, a fase dos formadores que actuam nos Institutos de Formações de Professores (IFPs), a fase dos formadores que actuam nas Zonas de Influencias Pedagógicas (ZIPs) e a fase formadores que actuam nas Escolas.

2.8 Experiência da Formação Contínua de Professores do Ensino Básico em Moçambique

Segundo MINEDH (2016), a equipa de elaboradores do plano estratégico da formação contínua dos professores do ensino básico é constituída pelos técnicos da Direcção Nacional de Formação de Professores. O papel desta equipa, para além de conceber e monitorar a estratégia de formação contínua, prepara oficinas pedagógicas nos Institutos de Formação de Professores (IFPs). Outrossim, a equipa de formadores que actuam nos

IFPs ou Distritos é constituída por técnicos da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH), técnicos dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) e dos técnicos do IFPs. O papel desta equipa é de organizar sessões de capacitação dos orientadores das Zonas de Influencias Pedagógicas (ZIPs).

A preparação dos formadores dos IFPs tem como objectivos: (i) familiarizar os formadores com os elementos e procedimentos do programa de formação contínua a nível dos IFPs, ZIPs e Escolas; (ii) preparar os formadores dos IFPs para a implementação das capacitações dos professores orientadores das ZIPs, que por seu turno irão orientar oficinas pedagógicas a nível da ZIP; (iii) assegurar o nível de qualidade das capacitações feitas pelos formadores em

relação aos conteúdos e metodologias a serem praticadas num ano lectivo e (iv) assegurar que as capacitações sejam feitas de forma prática e contínua (MINEDH, 2016).

No que diz respeito aos conteúdos e metodologia, a preparação dos formadores dos IFPs, obedece as seguintes partes: a) informação sobre o funcionamento do programa, retroalimentação sobre a implementação e monitoria do programa a nível das Escolas, ZIPs ou IFPs da província; b) informação dos conteúdos e metodologias a serem explorados; c) preparação dos formadores para capacitar os formadores orientadores para implementarem as oficinas pedagógicas a nível da ZIP.

A equipa de formadores que actua nas ZIPs é constituída por Coordenadores de ZIPs. O papel destes é organizar Oficinas Pedagógicas a nível da ZIPs. As oficinas pedagógicas, de acordo com MINEDH (2016, p.15) “são encontros de Professores para partilhar suas experiências de planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Servem para orientar os Professores sobre a metodologia de Análise Reflexiva de Aulas”.

Em termos de objectivos, a preparação dos formadores de ZIPs visa: a) identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem; b) capacitar os professores orientadores nos conteúdos e métodos a serem praticados no ano em curso e; c) treinar os professores orientadores para implementar oficinas pedagógicas a nível da ZIP. Por fim, ao nível da Escola, a Direcção escolar é que se responsabiliza na monitoria e organização da oficina pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula. No que tange aos objectivos, a preparação dos formadores das escolas, visa: a) identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e; b) proporcionar oportunidades para a prática reflexiva conjunta entre os professores da escola.

2.9 Lições Aprendidas

O plano curricular do ensino básico é um documento que resultou da reforma curricular implementada a partir do ano 2004. Após a concepção do mesmo documento, foi desenhado um plano estratégico que funciona como um catálogo na implementação do plano curricular do ensino básico. O plano curricular do ensino básico é composto por várias inovações cuja implementação permitirão a melhoria da qualidade de ensinoaprendizagem no ensino primário. Uma das inovações patente neste plano é o ensino da língua portuguesa. Esta língua, na área educacional apresenta várias designações, tais como língua materna (L1), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE).

Também, o pesquisador aprendeu que para o ensino da língua portuguesa é necessário que se domine a didáctica de ensino desta língua. Esta didáctica deve estar em constante actualização através de formação contínua de professores de português do ensino primário. O ensino primário aqui referido é considerado como um nível de escolaridade que compreende as primeiras sete classes, subdivididas em dois graus: Ensino Primário do 1º grau e do 2º grau (Bonde, 2015). É através deste nível de escolaridade cujos professores são submetidos a formação contínua enquanto estratégia de implementação do plano curricular do ensino básico. O plano curricular do ensino básico aqui referido é percebido como um documento móvel. Móvel porque tendo sido concebido a nível central, ele percorre etapas decrescentes, passando da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH), nos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT), nas Zonas de Influencias Pedagógicas (ZIPs), na Escola e, finalmente chega nas mãos do consumidor na sala de aulas. Em todas as etapas em que o plano curricular é utilizado, sofre alguns reajustes de acordo com a realidade e o contexto. Na sua concepção foram considerados os aspectos gerais e de forma inacabada, deixando espaço para que os professores possam adequá-lo à realidade dos aprendentes na sala de aula. A outra lição aprendida é o reconhecimento da importância do formador na formação contínua dos professores. Em que, os formadores são os agentes seleccionados a partir do bom desempenho nas suas áreas de profissão e são preparados para orientar esta formação. A preparação destes formadores é feita em forma de cascata como já tínhamos aludido mais acima.

A formação em cascata, tal como refere MINED/INDE (2008), é uma estratégia adoptada pelo governo com vista a formar um grande número de gestores educativos de forma faseada. Esta formação é feita a partir do nível alto ao baixo em termos hierárquico dos gestores de educação. No caso da formação contínua de professores em destaque nesta dissertação, ela começa com os técnicos da Direcção Nacional de Formação de Professores (DNFP) responsáveis pela concepção do Manual da Estratégia Nacional de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário auto formam-se para formar os formadores dos IFPs. Por sua vez, os formadores destes institutos auto formam-se para formar os formadores que actuam nas ZIPs. Estes formam os formadores das escolas, finalmente os formadores das escolas formam os professores. Finalmente foi possível aprender que a formação contínua de professores tem as suas vantagens e desvantagens. A essência das vantagens que ela traz esta assente na actualização dos métodos participativos e análise reflexiva em conjunto dos

problemas encontrados na sala de aula com o fim de melhorar a qualidade de EP. No que tange as desvantagens, ela é na sua maioria restringida à certas situações e a um grupo alvo.

Em linhas gerais, este capítulo visava discutir os conceitos básicos de alguns assuntos que servem de pilar para a presente dissertação. Discutiram-se os aspectos em torno do PCEB, em que, percebeu-se que este é um documento político que serve para guiar os gestores de educação no processo de ensino-aprendizagem. Dentro deste PCEB destacaram-se os seguintes pontos: ensino da língua portuguesa, ensino primário enquanto nível de actuação de professores com formação contínua, o currículo enquanto plano implementado no EP, o papel do formador na formação contínua de professores, o professor enquanto formando da formação contínua, formação de professores, formação de professores do EP, formação de professores para as disciplinas novas, formação inicial de professores, formação contínua de professores e, vantagens e desvantagens da formação contínua de professores. Posto isto, foram tecidas as lições aprendidas a partir da revisão da literatura.

O capítulo que se segue descreve, de forma pormenorizada, os procedimentos metodológicos usados neste estudo.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta os métodos e procedimentos usados para o desenvolvimento deste estudo. A escolha de um método deve estar em estreita relação com o problema, os objectos de estudo e questões de pesquisa.

Tal como frisa Mutimucuo (2008), na combinação de métodos, o investigador deverá decidir quais são as perguntas de pesquisas necessitam de ser respondidas por via dos métodos quantitativos e quais as perguntas de pesquisa necessitam de ser respondidas via métodos qualitativos. Para o presente estudo, as perguntas colocadas serão respondidas por via de método qualitativo.

3.1 Metodologia

O presente estudo é qualitativo. Segundo Michel (2009) na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objecto de pesquisa. A pesquisa qualitativa focaliza as percepções e opiniões dos participantes e recolhe os dados em ambientes da vida real (Creswell, 2008). Este tipo de pesquisa, fundamenta-se na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na comparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus actos.

Esta pesquisa é um estudo de caso, uma vez que se concentrou apenas num Distrito da Matola. Este distrito foi escolhido pelo facto de ser o único distrito, na província de Maputo onde se administra a Formação Contínua de Professores Primários.

De acordo com Gil (1999) o método de estudo de caso é de certo modo, económico, uma vez que pode ser realizado por um único investigador, ou por um pequeno grupo de investigadores e não exige a aplicação de técnicas de massas para a recolha de informação. Este método, permite ao investigador “a possibilidade de se concentrar num caso ou casos específicos e identificar os diversos processos interactivos em curso, que podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão” (Bell, 1997, p. 22).

Entretanto os resultados dos estudos de caso não podem ser generalizados, embora permitam resultados mais aprofundados.

3.2 População e Amostra

3.2.1 População

Segundo Reis (2010), população no contexto da investigação científica é a totalidade de indivíduos que partilham características comuns.

Neste caso, a população deste estudo são os 45 professores do ensino primário que participaram da formação contínua em 2017, todos oriundos das ZIP's do distrito da Matola, seleccionadas por conveniência. De acordo com Cohen e Manion (1989) amostragem por conveniência é aquela que o pesquisador selecciona propositadamente os casos a serem incluídos na amostra, condicionado pelas necessidades específicas da sua investigação.

3.2.2 Amostra

A amostra é a parte seleccionada da população-alvo, é um subconjunto do universo (Reis, 2010). Pela natureza metodológica empregue nesta dissertação a selecção dos professores para as entrevistas usou-se o método não-probabilístico a amostragem por conveniência. A amostragem por conveniência é a menos rigorosa de todos os tipos de amostragem uma vez que o pesquisador selecciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo (Gil, 1999) e o pesquisador selecciona aqueles elementos que são susceptíveis de fornecer a informação desejada. Assim, num universo de 45 participantes (100%) da formação contínua, foram seleccionados 12 professores que leccionam a disciplina de Português.

3.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Os Instrumentos de recolha de dados, são os meios utilizados na pesquisa, para a colecta do material para a análise, com vista a responder às perguntas de pesquisa colocadas. Neste estudo usou-se a entrevista semi-estruturada e a observação não-participante e directa das actividades do grupo estudado, na sala de aulas visando a recolha das percepções dos professores sobre as suas práticas e experiências como docentes e como participantes da formação contínua.

3.3.1 Entrevista Semi-estruturada

Bell (1997) define a entrevista como uma conversa entre o pesquisador e o entrevistado, que visa colher informação e é usada quando é necessária uma análise profunda de factos ou

comportamentos. É a técnica em que o investigador apresenta-se frente ao investigado e formula perguntas, com objectivo de obter dados relacionados com a sua investigação (Gil 1999).

Para este estudo, foi aplicada a entrevista semi-estruturada que consiste num “roteiro preliminar de perguntas contendo as ideias principais, que se molda à situação concreta de entrevista. O entrevistador pode adicionar novas perguntas de segmento se for necessário” (Mutimuciuo, 2008, p. 54). Bell (1997) concorda com a citação atrás referida que a entrevista semi-estruturada permite uma análise aprofundada dos factos ou comportamentos e permite a intervenção do entrevistador ao longo da entrevista sempre que este julgar necessário. No decorrer da entrevista semi-estruturada, o entrevistador tem oportunidade de notar atitudes, reacções e condutas permitindo que haja maior flexibilidade. Neste estudo, a entrevista semi-estruturada foi utilizada para a recolha das opiniões dos professores sobre os efeitos que a formação contínua de professores de português produz no seu trabalho. Em alguns momentos, o entrevistador intervia quando o entrevistado se afastava da pergunta ou quando não a respondia claramente.

3.3.2 Observação Não-participante

Segundo Gil (1999, p. 110) “A observação é o uso dos sentidos com vista a adquirir os conhecimentos necessários para o quotidiano”. Esta técnica exige a presença do investigador no terreno para assistir os fenómenos e compreender o contexto em que eles ocorrem. Na observação não-participante, o observador, embora não participe nas acções, tem oportunidade de ver em directo as actividades, bem como as atitudes, reacções e os comportamentos do observado, ou observados, neste caso, durante a sua prática pedagógica na sala de aula.

A observação foi usada para colher informações relacionadas com as práticas lectivas desenvolvidas nas salas de aulas, pelos professores. Estes dados contribuíram para a triangulação com os dados colhidos através da entrevista.

Assim, a observação permitiu compreender as práticas metodológicas usadas pelos professores de português que participaram na formação contínua. A razão da combinação destes métodos deveu-se à natureza do tema, uma vez que se pretendia perceber os resultados da formação contínua dos professores de português no processo de ensinoaprendizagem, nas escolas do ensino básico seleccionadas neste estudo. De acordo com Marshal e Rossman

(1994) o uso de mais de um método permite compensar as limitações de cada um dos métodos, por isso neste estudo os dados que não podiam ser colhidos pela entrevista (como procedimentos dos professores na sala de aulas) foram colhidos pela observação.

A tabela que se segue apresenta a relação entre os objectivos da pesquisa, as perguntas de pesquisa e os instrumentos de recolha de dados.

Tabela1: Objectivos, perguntas de pesquisa e Instrumentos de recolha de dados

Objectivos específicos	Perguntas de partida	Instrumentos de recolha de dados
Descrever as percepções e experiências dos professores em relação à formação contínua;	Que percepções e experiências os professores que leccionam a disciplina de português nas escolas primárias do distrito da Matola têm em relação à formação contínua?	Entrevista
Relacionar a formação contínua dos professores com o seu desempenho na sala de aulas;	De que forma a formação contínua dos professores se relaciona com o seu desempenho na sala de aula?	Entrevista e Observação
Descrever a forma como os professores implementam as metodologias;	Como é que estes professores implementam as metodologias aprendidas na formação contínua na sala de aula?	Observação e Entrevista

Discutir os efeitos da formação contínua para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem na sala de aulas.	Que Atitudes e procedimentos os professores, que participaram na formação contínua demonstram na sala de aulas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem?	Observação
--	--	------------

3.4 Procedimentos

Para a recolha de dados foi preciso antes, entrar em contacto com o Departamento que responde pela formação contínua de professores no distrito da Matola, localizado nas instalações do Instituto de Formação de Professores da Matola, solicitando a permissão para a realização do estudo. Igualmente, precisou esclarecer ao representante deste Departamento que a sua autorização implicou consentimento para a observação directa dos professores na sala de aulas e posteriormente a aplicação da entrevista.

Em seguida, cada um dos 12 professores foi observado directamente durante o seu exercício docente na sala de aula. A entrevista visava recolher informações gerais desde a etapa da formação contínua de professores no Instituto de Formação de Professores da Matola, em Julho de 2017 até à implementação dos conhecimentos adquiridos pelos professores na sala de aulas. A observação decorreu com intuito de aferir como são implementados os conteúdos da formação contínua nos diversos aspectos na sala de aulas.

A entrevista semi-estruturada permitiu que o entrevistado, de forma individual, sentisse a liberdade de desenvolver suas respostas sem nenhuma interferência ou limitação e, igualmente possibilitaram ao entrevistador explorar mais as questões mediante as respostas dadas. Em paralelo a esta técnica, foi também usada a observação directa de aulas que permitiu captar dados julgados importantes e complementares para a análise e discussão do presente tema. A observação permitiu recolher dados que não teria sido possível obtê-los através da entrevista.

Salienta-se que o processo de recolha de dados, depois de um período de contacto e visita às escolas, desde Novembro de 2017, durou 2 semanas seguidas tendo sido no mês de Abril de

2018, em 2 escolas, nomeadamente: Escola Comunitária Nossa Senhora do Livramento e a Escola Primária Completa Unidade T3 e nas Escolas Primárias Completas de Benfica Nova, 25 de Junho e Khongolote (vide anexos 4-8).

A secção que se segue descreve o processo de testagem e validação dos instrumentos de recolha de dados, usados neste estudo.

3.5 Testagem e Validação dos Instrumentos de Recolha de Dados

3.5.1 Testagem

A finalidade da testagem dos instrumentos de pesquisa, geralmente designada como préteste, é de evidenciar possíveis falhas na redacção (Gil, 1999) ou melhorar questões pouco claras. No caso específico deste estudo, após a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, entrevista e observação, 5 professores foram submetidos a testagem que consistiu no seguinte:

- Em primeiro lugar, foram contactados 5 professores do primeiro ciclo do ensino primário não, necessariamente, do distrito da Matola e que tenham beneficiado da formação contínua de professores, dos quais, 4 professores e 1 professora. Este contacto de professores foi feito através de consulta feita a alguns estudantes na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.
- Em segundo lugar, os 5 professores, um de cada vez, foram informados sobre o objectivo do estudo e, convidados a colaborar. Tendo aceite o convite, cada professor foi entregue uma grelha de observação para em 5 minutos observar e tecer algum comentário.
- No concernente à entrevista, esta foi a eles aplicada para apurar o grau de compreensão das questões colocadas. Depois da entrevista, o investigador corrigiu os seguintes aspectos: forma de colocação de algumas questões, sua ordem (sequência) e reformulou-se os casos em que uma pergunta apresentava duas respostas.
- Em terceiro lugar, a grelha de observações e a entrevistas foram analisadas para apurar a semelhança dos comentários e percepções do grupo de testagem. Após a validação, a grelha de observação e a entrevista foram reproduzidas e aplicadas no terreno.

3.5.2 Validação

A validade de um instrumento é entendida como a sua capacidade em avaliar aquilo que o mesmo se propõe a medir (Cohen, Manion & Morriison, 2000). Para a presente pesquisa, depois de serem redigidos os instrumentos de recolha de dados (guião de entrevista e de observação) e antes de administrados, passaram por uma validação. Gil (2008) afirma que a finalidade desta validação é evidenciar possíveis falhas na redacção, tais como a complexidade das questões, a imprecisão na redacção, as questões desnecessárias, os constrangimentos ao informante e a exaustão.

3.6 Fiabilidade dos Instrumentos de Recolha de Dados

A fiabilidade é um dos requisitos para a validade. De acordo Mutimucuío (2008), com a fiabilidade da entrevista, é a medida da consistência ao longo do tempo e sobre amostras semelhantes. Pela definição dada, pode-se entender que a fiabilidade é essencialmente, o sinonimo de consistência dos resultados, sobre diversos grupos de respondentes, em função dos instrumentos de recolha de dados.

Assumindo-se a existência de vários tipos de fiabilidade, para esta dissertação considerou-se a fiabilidade o uso do mesmo formulário de questões para entrevistados semelhantes. O investigador usou o mesmo formulário para cada um dos 12 professores após a observação na sala de aulas, tendo prestado atenção à maneira como as respostas eram dadas pelos entrevistados. E, para garantir a fiabilidade dos dados, o investigador utilizou a técnica de gravação em áudio das respostas dadas.

Concernente à observação, para garantir a fiabilidade, o pesquisador concebeu um guião de observação o que foi aplicado em todas as aulas observadas. Ou seja, foram considerados os observados semelhantes pelo facto de todos eles terem sido formados em matérias de métodos participativos e análise reflexiva. Este facto levou o investigador a conceber o guião de observação contendo pontos pertinentes tratados na formação contínua de professores para compreender como os professores aplicam estes conhecimentos na sala de aulas.

Ainda no âmbito deste guião de observação, o investigador abriu espaço para as possíveis inovações em torno da implementação da matéria aprendida na formação. E, para evitar que os dados fossem manipulados, nenhum dos observados tivera acesso ao guião de observação, antes deste ser aplicado.

Após o tópico que tratou da fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados, segue a abordagem inerente a questões éticas usadas para o estudo.

3.7 Questões Éticas

As questões éticas, referem-se ao conjunto de procedimentos adoptados durante a pesquisa para garantir o respeito aos participantes, bem como um comportamento adequado do pesquisador, não só no terreno, mas também, na apresentação e discussão dos resultados.

Assim, neste estudo, as questões éticas incluíram a solicitação de autorização para a realização da pesquisa que foi feita por via de um instrumento designado credencial. Assim, antes do início do trabalho do campo, foram requisitadas 8 credenciais no registo académico da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane que foram apresentados nas seguintes instituições: Instituto Nacional de Desenvolvimento de Ensino (INDE), Instituto Nacional de Estáticas (INE) – Delegação de Maputo Província, Instituto de Formação de Professores (IFP) da Matola, Escola Comunitária Nossa Senhora do Livramento, Escola Primária Completa Unidade T3, Escola Primária

Completa Benfica Nova, Escola Primária Completa 25 de Junho e a Escola Primária Completa de Khongolote.

Com a colaboração dos técnicos do INDE, identificou-se o tema deste estudo. O envolvimento do INDE visava o desenvolvimento de um estudo relevante. No INE – Delegação de Maputo Província foi se obter os dados estatísticos da província de Maputo, no IFP – da Matola foi se obter informações inerentes à formação contínua de professores em matéria de métodos participativos e análise reflexiva ocorrida em Julho de 2017, e nas escolas referidas foi se efectuar a recolha de dados para o estudo.

No acto da entrevista os respondentes foram, antecipadamente, explicados sobre o objectivo do estudo e da entrevista e questionados sobre o seu interesse em participar. O mesmo procedimento foi feito em relação à observação, onde também explicou-se aos professores a sua função, bem como os objectivos do estudo. Por fim, os nomes dos respondentes neste estudo foram omissos.

3.8 Processo de Análise de Dados

Para a análise e interpretação dos dados, foram tomados em conta os procedimentos da abordagem qualitativa, uma vez que se tencionava analisar as percepções relativas aos resultados da formação contínua de professores de português do primeiro ciclo no ensino primário no distrito da Matola. Desta forma, foi feita a categorização dos dados recolhidos, através de uma leitura sistemática e interpretação dos dados da entrevista e da observação.

De acordo com Bogdan e Blikem (1982) a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas de notas de campo e de outros materiais que foram recolhidos para melhor compreensão do problema e para melhor apresentar-se aos outros os resultados do estudo.

Portanto, o processo de análise, classificação e interpretação das informações recolhidas envolveu os seguintes passos:

- Transcrição, interpretação e organização das informações recolhidas;
- Agrupamento dos dados por meio do estabelecimento de relações existentes entre si;
- Atribuição de categorias em função do conteúdo de cada agrupamento de dados.

3.9 Descrição do Local de Estudo

O estudo foi realizado no distrito de Matola. Este distrito localiza-se a aproximadamente 10 Km da Cidade de Maputo. É limitado a Norte e Noroeste pelo Distrito de Moamba, ao Sul e Este pela Cidade de Maputo, a Nordeste pelo Distrito de Marracuene, a Oeste e Sudoeste pelo Distrito de Boane, Instituto Nacional de Estatística. Matola tem uma área de 373 Km², segundo a projecção anual de 2007, Matola tinha uma população estimada em 827,475 habitantes. As principais actividades da população no geral são agricultura e pequenos negócios (INE, 2015).

De acordo com os dados aferidos a partir do INE (2015), o distrito da Matola possui um total de 238 instituições de educação, entre elas estão as públicas, comunitárias, técnicas e privadas. Deste número, um total de 159 instituições são do ensino primário, área de estudo desta dissertação. A questão de número das escolas primárias que o distrito da Matola apresenta é contraditório, isto é, cada uma das fontes consultadas apresenta um número de escolas diferente. Entretanto, admitindo a existência da diferença nos números, considerou-se que o distrito da Matola tem 80 escolas primárias, de acordo com o mais recente relatório das actividades de formação contínua de professores de 2017 fornecido pelo departamento de

formação de professores em exercício localizada no Instituto de Formação de Professores da Matola.

3.10 Limitações de Estudo

Este estudo, apesar de trazer alguns resultados considerados relevantes, apresenta algumas limitações como qualquer outro. As limitações deste estudo prendem-se com o facto de ser um estudo de caso, logo, os seus resultados não podem ser generalizados.

Na busca da literatura sobre a Formação Contínua de Professores deparou-se com a limitação relacionada com a escassez de material escrito sobre este tema em Moçambique.

O outro aspecto considerado como sendo uma limitação foi a localização das escolas onde leccionam os professores incluídos na amostra deste estudo. O que quer dizer, as escolas foram seleccionadas de acordo com a localização dos professores. Estas cinco (5) escolas estão localizadas distante da residência do pesquisador e distantes entre si, para se deslocar envolveu tempo e valores monetários no pagamento de transporte, o que constituiu, até certo ponto, um constrangimento.

Descrita a limitação deste estudo, segue-se o capítulo IV onde se faz a apresentação e discussão dos resultados.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, faz-se a apresentação e discussão dos resultados de dados recolhidos através da entrevista semi-estruturada e da observação. A apresentação dos resultados é orientada pelas categorias identificadas no processo de análise e interpretação dos dados e tendo em consideração os objectivos e as questões de pesquisa formuladas.

Assim, os resultados são apresentados na seguinte ordem:

- Características dos respondentes;
- Percepções e experiências dos professores de português em relação à formação contínua;
- Relação entre a formação contínua dos professores e seu desempenho na sala de aulas;
- Estratégias de implementação das metodologias aprendidas na formação contínua;
- Atitudes e procedimentos dos professores para a melhoria do processo de ensino - aprendizagem

4.1 Características dos Respondentes

Neste estudo, foram entrevistados doze (12) respondentes correspondentes a 100%, dos quais dez (10) correspondentes a 83,3% são do sexo feminino e dois (2) correspondentes a 16,7% são do sexo masculino. A diferença entre o número de homens e o de mulheres na amostra deve-se ao facto de que no ensino primário e especialmente na formação contínua, a maior parte dos participantes são do sexo feminino.

As suas faixas etárias variam entre 25 a 45 anos sendo que as idades de oito (8) professores correspondentes a 66,7% dos doze (12) respondentes estão contidas no intervalo de 25 a 35 anos e quatro (4) professores que correspondem a 33,3% no intervalo de 36 a 45 anos, respectivamente. Destes professores, sete (7) correspondentes a 58,3% leccionam as turmas da 1^a classe e os restantes cinco (5) que correspondem a 41,7%, leccionam a 2^a classe.

Quanto ao grau académico, quatro (4) professores correspondentes a 33,3% concluíram a 10^a classe, seis (6) correspondentes a 50% concluíram 12^a e dois (2) professores - 16,7% concluíram o nível de licenciatura. Com estes dados é possível perceber que no 1^o ciclo do

Ensino Primário, os professores licenciados são poucos, e neste caso estes poucos formaram-se na área de Educação de Infância, pela Universidade Pedagógica (UP) e não necessariamente no ensino básico.

No que diz respeito aos anos de experiência, variam entre (três) 3 e dezoito (18). Sendo que sete (7) professores estão no intervalo de 0-10 e os outros cinco (5) no intervalo de 11-20 anos. Através destes números, constata-se que o 1º ciclo do ensino primário é leccionado maioritariamente, pelos professores com experiências que variam de 0 a 10 anos.

Por fim, em termos da formação pedagógica, um (1) professor com 7ª + 3 + 2; quatro (4) com 10ª + 2; e sete (7) professores com 12ª + 1. Com estes números constata-se que a maioria dos professores que leccionam no 1º ciclo do Ensino Primário tem a formação pedagógica de 12ª classe + 1.

A Tabela 2, abaixo, apresenta o resumo das características dos respondentes nas categorias de sexo, idade, grau académico, formação pedagógica e anos de experiência.

Tabela 2: Características dos respondentes

Sexo		Idade		Grau académico			Formação Pedagógica Inicial			Anos de experiência	
F	M	25-35	36-45	10ª	12ª	Lic.	10ª + 2	12ª +1 e 12ª + 2	7ª +3+2	0-10	11-20
10	2	8	4	4	6	2	4	7	1	8	4
Total		12									

4.2 Percepções e Experiências dos Professores de Português em Relação à Formação Contínua

Para se obter a resposta sobre as percepções e experiências dos professores em relação à formação contínua, foi colocada a pergunta: “*que percepções e experiências tem em relação à formação contínua?*”. Para facilitar aos entrevistados na percepção desta questão e para

evitar que os mesmos confundissem as palavras “percepção e experiência”, a questão foi fragmentada nas seguintes formas:

“Sendo professor (a) de português, que percepções tem em relação à formação contínua?” e “que experiências tem em relação à formação contínua?”.

No que diz respeito às percepções em relação à formação contínua, as respostas dos professores mostram que eles percebem que a formação contínua é importante e necessária para o seu melhor desempenho na sala de aulas, como professores. Esta ideia é ilustrada pelas passagens das respostas, abaixo transcritas, correspondentes às percepções de três professores, tomadas como exemplo:

- *“Épah! Para mim né, a maneira como entendo, a formação contínua é uma forma de nos ajudar com capacitações né, sobre a nova maneira de ensinar... e outras coisas”.*
- *“A formação contínua visa capacitar os professores ... como usar os conteúdos do novo currículo, a maneira de dar aulas e ... é tudo”.*
- *“Com a formação curricular, alias, contínua, o nome em si diz... formação contínua... significa que os professores são formados ou capacitados de forma contínua para ganhar experiências de ensinar na sala de aulas”.*

Este tipo de respostas demonstra que os entrevistados percebem a essência da formação contínua e estão dispostos a colaborar. Este pode ser um bom começo para a sua motivação e comprometimento, não só na participação nas aulas, como também na aplicação dos conhecimentos adquiridos na sala de aula.

Contudo, um (1) professor correspondente a 8,33% de um total de doze (12) respondentes não compreende a essência da formação contínua e teve dificuldades de apresentar a sua percepção, como mostra a resposta:

- *“Custa-me formular palavras para responder esta questão. Passemos para outras questões”.*

Concernente à experiência que os professores têm em relação a formação contínua, constatou-se uma contradição entre os depoimentos de alguns professores e o que foi observado durante as aulas. As respostas mais comuns apontavam que os professores ganharam experiências novas sobre a maneira de leccionar as aulas baseando-se nos problemas, algo que antes não era feito, tal como mostram as intervenções seguintes:

- *“Antes da formação contínua, tornava-me difícil organizar uma turma numerosa e resolver o problema de cada aluno, mas com esta formação, consigo acompanhar cada aluno durante a aula, isso é muito bom para mim”.*
- *“Uma vez que durante a formação discutíamos em conjunto a maneira de ultrapassar as dificuldades encontradas nas salas de aulas, com esta experiência, consigo implementar nas minhas turmas sem nenhum problema”.*

Tal como se pode ver, os professores afirmam terem ganho experiências relevantes no programa de formação contínua. O que pode dar uma ideia de possível melhoria das metodologias de ensino-aprendizagem na sala de aulas. Contudo, a percepção dos professores sobre a formação contínua foi ainda explorada com outro tipo de perguntas. Nesta pergunta procurou-se verificar como os professores interpretam o seu desempenho actual, em relação à formação contínua.

4.3 Relação entre Formação Contínua dos Professores e o seu Desempenho na Sala de Aulas

Compreender o entendimento dos professores no que diz respeito à relação entre a formação contínua em que participaram e o seu desempenho na sala de aulas, é uma questão crucial neste estudo. Esta questão permitiu, de certa forma compreender até que ponto os professores valorizam a formação contínua e compreendem a necessidade de melhorar as suas práticas no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, foi aplicada a pergunta: “de que forma relaciona a formação contínua com o seu actual desempenho na sala de aula?” As respostas dos professores demonstram que eles percebem que a formação contínua visa melhorar as suas práticas na sala de aulas, pelo menos segundo as suas respostas. Por exemplo três dos professores deram as seguintes respostas:

- *“Eu procuro implementar na sala de aulas o que aprendi na formação contínua. A minha actual maneira de ensinar é o resultado do que aprendi na formação contínua”.*
- *“A partir do momento que eu comecei a perceber o que é uma formação contínua e as experiências que adquiri durante a mesma formação, comecei a transformar todo o aprendizado em concreto na sala de aulas”.*
- *“Uma vez que a formação contínua vem para capacitar os professores em novas matérias relacionadas com os problemas encontrados na sala de aulas, estes conhecimentos são por mim implementados de forma concreta durante as aulas”.*

Tal como o pesquisador ilustra nos parágrafos antecedentes a este, as respostas dadas pelos três (3) entrevistados perfazendo 25% de um total de doze (12) respondentes, tendem ao mesmo foco, realçando a ideia de que a formação contínua visa capacitar os professores em matéria de análise participativa e reflexiva na sala de aulas (MINEDH 2016). Após a formação espera-se que os professores implementem estes conhecimentos nas suas salas de aulas. Os conhecimentos adquiridos na formação podem contribuir para a solução dos problemas que embaraçam o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Durante as observações realizadas nas salas de aula notou-se uma fraca aplicação das experiências adquiridas na formação contínua. Os dez (10) professores assistidos correspondentes a 83,33% de um universo de doze (12) respondentes tendem a continuar com os métodos tradicionais de ensino, levando os alunos a simples repetição dos conteúdos previamente preparados. De acordo com Milanie (2010) a formação contínua visa melhorar as práticas dos professores nas salas de aula, essas práticas incluem o uso de métodos e estratégias apropriadas para a melhoria do processo de ensinoaprendizagem. Neste sentido seria de esperar que a formação contínua dos professores surtisse efeitos resultando na melhoria das metodologias de ensino-aprendizagem.

Os professores atrás referidos davam início à implementação destes saberes, depois, desviavam-se às metodologias tradicionais até ao final das aulas. Embora na entrevista tenham-se mostrado como tendo consciência da necessidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação contínua. Num universo de doze (12) respondentes, quatro (4) correspondentes a 33,3% mostraram ainda inseguros o que pode sugerir a necessidade de algum acompanhamento e monitoria mesmo no exercício da sua função, não para serem vigiados ou policiados, mas para serem apoiados e encorajados a melhorarem as suas práticas. O receio dos professores no uso das novas metodologias de ensino pode ser interpretado por Nóvoa (1995), Fullan (2000) e, Marchesi & Martin (2003) que notam que mudanças sempre apresentam problemas na sua implementação principalmente, se elas forem impostas. Por isso, a reflexão com os professores sobre a necessidade de um ensino participativo é de capital importância, para que eles não se sintam forçados a usar estas metodologias mas sim compreendam a sua importância.

4.4 Estratégias de Implementação das Metodologias Aprendidas na Formação contínua de Professores

Em relação às estratégias de implementação das metodologias aprendidas na formação contínua foi aplicada a seguinte: “Como é que implementa as metodologias aprendidas na formação contínua na sala de aula?” Esta questão visava compreender que aspectos podem interferir na aplicação das metodologias aprendidas, pelos professores na sala de aulas. Eis algumas das respostas obtidas:

- *“Uma vez que as metodologias que aprendi na formação contínua visam procurar encontrar os problemas que impedem a aprendizagem dos alunos, eu costumo descobrir estes problemas dependendo do tipo de actividade. Se for leitura descobro o aluno que tem problemas de leitura. Se for cópia, também e assim em diante”.*

A transcrição acima citada é de um (1) professor correspondendo a 8,33% de um universo de doze (12) respondentes. A mesma revela que, através da diversificação de actividades e envolvimento activo dos alunos, ele consegue detectar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, um passo importante para o desencadeamento e acções para o seu apoio.

Num universo de doze (12) respondentes, três (3) perfazendo 25% demonstram algum domínio de atendimento das necessidades de aprendizagem dos seus alunos, de modo a permitir igualdade entre eles e promover a inclusão escolar. Contudo, o contexto de turmas numerosas muitas vezes surge como barreira à aplicação das metodologias participativas e ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. Tal como se pode ver nas transcrições que se seguem:

- *“Eu quando vejo que este aluno tem problema de alguma matéria, paro a aula para explicar este aluno de modo que esteja em pé de igualdade com os outros”.*

- *“Eu dou uma certa actividade para que os alunos possam fazer e, no momento da correcção consigo notar que o aluno x, y não entende aquela matéria. Por via disso, crio mecanismos para fazer perceber como as coisas devem ser”.*

- *“As vezes, não é tão fácil assim resolver os problemas de cada aluno nas turmas numerosas como estas. E se você não ponderar alguns problemas, acaba sem cumprir com o seu plano de aulas”.*

A questão das turmas numerosas surge como um dos principais obstáculos à aplicação dos métodos participativos, deste modo, os problemas dos alunos não são tomados em consideração. A observação mostrou que os professores prestavam mais atenção aos

melhores alunos durante a aula. Por exemplo, quando chegasse o momento de perguntas e respostas os alunos que respondiam certo eram elogiados, e os que respondiam errado eram simplesmente ignorados. Este procedimento pode desmotivar os alunos e contribuir para o baixo aproveitamento escolar e desistência.

Apenas dois (2) professores correspondentes a 16,7% dos doze (12) respondentes, de acordo com a observação, dedicavam alguns minutos da aula aplicando as metodologias de ensino-aprendizagem, tal como recomenda Xavier (2010), para ajudar os alunos fracos. Nas aulas de duas turmas de 1ª classe, no caso dos alunos que não sabiam escrever, os professores pegavam na mão do aluno, lentamente, iam escrevendo as vogais “a, e, i, o, u”. Em seguida, escreviam o alfabeto completo, e posteriormente, escreviam os ditongos “ae, ai, ao, au, ea, ei, eo, eu, ...”. Esta atenção era também aplicada aos alunos que não sabiam ler. Esta estratégia contribui para o objectivo da disciplina de Português que segundo MINED/INDE (2008), é o de dotar os alunos de habilidades e capacidades para comunicar, por escrito e oralmente, como forma de facilitar a sua integração na vida social, política, económica e cultural do país e do mundo.

As metodologias que mais tiveram sucesso foram as que eram acompanhadas com canções e jogos. Os professores que aplicaram estes dois instrumentos foram felizes no cumprimento dos seus objectivos. Esta metodologia mostrou-se motivadora para a maioria dos alunos. Isto pode dever-se à sua idade, na sua maioria eram alunos entre 7 e 8 anos de idade. Esta conclusão responde à ideia de Gaspar e Roldão (2007, p. 121) que defende que os professores devem reconhecer o “conhecimento do aluno, as suas características e interesses”.

A observação na sala de aulas também permitiu aferir algumas atitudes dos professores que podem contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, um dos professores tendo descoberto que os alunos sentados junto da janela (em péssimas condições) molhavam com pingos de chuva, mudou-os de lugar para o outro seguro. Noutro caso, os alunos que se encontravam sentados junto à parede da sala e que enfrentavam dificuldades de ler os seus livros, devido à fraca iluminação, foram colocados próximo da janela para aproveitarem a iluminação solar.

4.5 Atitudes e Procedimentos dos Professores para a melhoria do Processo de Ensino - Aprendizagem

Para se obter os dados em relação às atitudes e procedimentos dos professores para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, recorreu-se à pergunta: “Até que ponto a

formação contínua contribuiu para o desenvolvimento de atitudes e procedimentos que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem? Partiu-se de princípio de que o processo de ensino-aprendizagem é processo complexo que envolve, não só o professor, os alunos, os conteúdos e as metodologias mas também outros aspectos subjectivos (aqueles que vão para além das metodologias de ensino e que podem interferir nos resultados da aprendizagem), esses aspectos incluem o ambiente onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, as atitudes e procedimentos do professor. Através da observação foram recolhidos os seguintes aspectos: *Pontualidade dos professores, Controlo de presenças, Organização da turma, Uso do plano de aula.*

a) Pontualidade dos professores

A questão de pontualidade mostrou-se ser um dos problemas para os professores. A título de exemplo, no horário concebido pelos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT), consta que no primeiro turno as aulas iniciam às 6 horas e 30 minutos; no segundo turno às 10 horas e 20 minutos e; no terceiro às 14 horas, antecedidas da “concentração” tal como mostra a tabela abaixo:

Tabela 3: Horário de entrada e de concentração nos três turnos do ensino primário

Turno	Concentração	Entrada
1 ^o	6: 20 mn	6:30 mn
2 ^o	10:00 mn	10:20 mn
3 ^o	13:50 mn	14:00 mn
4 ^o	-----	-----

Apesar deste horário, três (3) professores correspondentes a 25% dos 12 respondentes, mesmo sabendo que iam ser observados, iniciaram as aulas com 10 ou 15 minutos de atraso. A soma destes minutos de atraso pode afectar o trabalho do professor e consequentemente os resultados da aprendizagem. Outro problema é que os professores não cumprem com os 45 minutos, período estabelecido para a duração de cada aula. Neste caso, os alunos ficam na sala de aulas acima de 70 minutos e depois são autorizados para gozarem o intervalo num tempo indeterminado. O que não é correcto, porque os horários das aulas devem ser respeitados.

b) Controlo de presenças

Os doze (12) professores correspondentes a 100% observados não controlavam as presenças dos alunos no início das aulas, apenas três (3) perfazendo 25% dos doze (12) respondentes controlavam no fim das aulas. O controlo de presenças para estes níveis de ensino é importante, por um lado, para consciencializar os alunos da necessidade de estarem presentes, a tempo na sala de aulas, por outro lado para assegurar que os casos do mau aproveitamento dos alunos podem ser atribuídos à sua frequente ausência na sala de aulas. O controlo de presenças é também uma das estratégias para que os professores possam conhecer os nomes dos seus alunos, o que pode ajudar na tomada de decisões.

c) Organização da turma

A questão da organização da turma, em alguns casos reflecte o perfil do próprio professor e que um professor não organizado dificilmente consegue organizar a sua turma. Isto concretizou-se aquando da observação, em que oito (8) professores correspondendo a 66,7% dos doze (12) respondentes leccionaram em turmas desorganizadas. Por exemplo, em salas sujas, alunos movimentando-se de um lado ao outro e com muito barulho. Isto revela fraco domínio da turma por parte destes professores, esta matéria podia, também constituir matéria de capacitação dos professores, além das metodologias de ensino.

Foi possível observar turmas com ambiente calmo e as aulas decorriam normalmente. Os professores destas turmas iniciavam por desenvolver uma actividade de recolha de lixo no soalho da sala, em seguida o alinhamento das carteiras que se encontravam desorganizadas, a separação dos alunos agitadores das aulas e, por fim, a saudação. Em seguida a escrita de nome da escola, data e tema da aula, e os alunos liam em voz alta enquanto o professor escrevia. Este professor mostrou um bom domínio da turma e através das actividades programadas motivava os seus alunos.

d) Uso do plano de aula

O plano de aula, tal como frisam Smith e Ragan (1999) citando Gagné (1972), permite ordenar as actividades desenvolvidas na aula. Entretanto, a maior parte dos professores substituiu-o pelo uso do livro de aluno. Como consequência, estes professores perdiam-se, sem saber o que vinha antes e depois de uma certa actividade. Este procedimento pouco contribui na aplicação das metodologias aprendidas na formação contínua, muito menos na aprendizagem da língua Portuguesa que para muitos dos alunos é segunda língua.

Contudo, foi observada uma aula excelente administrada por uma professora, em que, trouxe dois planos de aula, um para ela e outro para o observador. As actividades obedeciam uma ordem cronológica e, o livro do aluno foi usado no momento oportuno. Em seguida, apresenta-se, o capítulo V que se debruça sobre as conclusões e recomendações, deste estudo.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Após terem sido apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, segue o capítulo das conclusões e recomendações alinhadas aos objectivos e às perguntas de pesquisa, bem como aos resultados da pesquisa. Recordar que este estudo tem como objectivo geral analisar os efeitos da formação contínua de professores de português do ensino básico ao nível do distrito da Matola. Para o estudo deste tema optou-se por uma pesquisa qualitativa. Os métodos de recolha de dados, as teorias usadas e a interpretação das respostas dos professores permitiram o alcance das seguintes conclusões:

5.1 Conclusões

No que tange às percepções e experiências dos professores em relação à formação contínua de professores, o estudo constatou que estes compreendem a necessidade da formação contínua e vêem-na como uma forma de melhorarem o seu desempenho na sala de aulas. Contudo os professores ainda revelam uma necessidade de apoio, na aplicação das metodologias participativas na sala de aulas, pois ainda registam-se casos de professores que ainda não são capazes de responder às necessidades dos seus alunos, bem como o uso dos métodos passivos de ensino.

Os professores precisam de perceber, em primeiro lugar, a essência da formação contínua, da importância das metodologias que aprendem, bem como os resultados que esperam desta formação. Estes aspectos podem contribuir para um melhor desempenho dos professores.

O estudo também mostrou que o envolvimento activo dos alunos na sala de aulas, através da realização de actividades planificadas, como a leitura e escrita, neste caso, contribuem para que os professores possam identificar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e tomarem medidas necessárias para ultrapassarem as dificuldades dos seus alunos. Nestes casos os professores usaram a avaliação da aprendizagem, não para, atribuírem números ou rotularem os seus alunos, mas para reflectirem sobre o seu trabalho e aplicarem soluções para cada caso. Por exemplo, alguns professores usaram a repetição oral e escrita de palavras para melhorarem as habilidades de leitura e escrita dos seus alunos. A diversificação de actividades e metodologias de ensino na sala de aulas é uma das formas de resolver as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Neste estudo foram também investigados aspectos que podem interferir nas metodologias de ensino. Assim conclui-se que um dos problemas que a maior parte dos professores comete é a falta de controlo das presenças dos seus alunos. O fraco controlo das presenças em turmas de crianças e adolescentes pode incentivá-los a faltarem e essas ausências podem ser responsáveis pelas reprovações e mesmo pelas desistências. Por outro lado, os atrasos frequentes dos professores podem constituir mau exemplo para os alunos, que muitas vezes procuram ver o professor como um modelo de vida.

A formação contínua dos professores precisa de se focar não apenas nas questões metodológicas, mas também, nas questões organizacionais e nas questões éticas, para reforçar a postura, autonomia e o poder dos professores na sala de aulas. Qualquer professor precisa: saber que tem que preparar um plano para cada aula e não usar o livro do aluno como plano de aula. Este procedimento não só limita as actividades do professor como também contribui para uma fraca flexibilidade no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que o professor não está preparado nem aberto à novas situações. Por fim, o estudo também permitiu compreender a necessidade de organização da turma.

O ambiente onde decorre a aprendizagem contribui para uma melhor aplicação das metodologias planificadas. Por outro lado, é imperioso que o professor tenha competências suficientes para dominar a turma e evitar distração e barulho enquanto a aula decorre. O estudo mostrou que os professores que têm a capacidade de dominar a turma, apresentam maiores probabilidades de leccionarem uma aula de qualidade e contribuírem para uma melhor qualidade de ensino, em relação aos que não dominam a turma. E, nestes casos, mesmo que os professores apliquem correctamente as metodologias aprendidas na formação contínua correm o risco de não obterem os resultados esperados.

De um modo geral, pode-se concluir que os professores compreendem a necessidade da formação contínua e uso dos métodos participativos na sala de aulas. Contudo nem todos conseguem aplicá-los integralmente. Em relação àqueles que os aplicam, ainda não há um estudo que possa reportar o seu impacto em termos de resultados de aprendizagem e aproveitamento escolar dos alunos. Os que ainda não conseguem aplicar estes métodos apontam como razões, as turmas numerosas que dificultam o seu trabalho. Após as conclusões a que o estudo chegou, importa a seguir apresentar algumas recomendações que poderiam, eventualmente, contribuir para um melhor aproveitamento e aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação contínua.

5.2 Recomendações

É necessário que os formadores dos professores não só ensinem os métodos de ensino-aprendizagem aos professores, como também criem um espaço de reflexão sobre a importância desses métodos para os alunos. Esta estratégia pode contribuir para que os professores possam fazer um esforço para a sua aplicação e conseqüentemente a melhoria da qualidade de ensino.

Em geral, recomenda-se que:

Os professores beneficiários da formação contínua sejam supervisionados para se garantir a aplicação dos métodos aprendidos na sala de aulas;

A formação contínua dos professores seja também baseada na investigação acção. O que significa que os professores poderiam, durante a sua actividade de docência identificar problemas, elaborar projectos para a sua resolução e discuti-los nas sessões de formação;

A formação contínua dos professores inclua mais subsídios para uma maior flexibilidade dos professores de modo a dar maior relevância aos currículos do ensino básico;

A formação contínua dos professores inclua questões ligadas à mudança de atitudes e comportamentos por parte dos professores, uma vez que eles constituem modelos de vida para os seus alunos;

As direcções pedagógicas das escolas assegurem que os professores preparam as aulas e não usam os livros dos alunos como planos de aula.

Referências Bibliográficas

- Alípio, J. da Costa & Vale, M. M. (s.d.). *Psicologia Geral: Ensino à Distância*. Maputo: Universidade Pedagógica.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bogdan, R. e Blikem, K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston.
- Bonde, R. (2015). *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Candau, V. (2001). *Formação de professores: Tendências atuais*. In: Reali, A.M.M.R. et al. (1996). *Formação de Professores, tendências atuais*. São Carlos: Edufscar.
- Carvalho, M. (1991). *Aspectos sintático-semânticos dos verbos locativos no português oral de Maputo* (1ª ed.). Lisboa: MINED.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education* (3ª ed.). London.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2000). *Research Methods in Education* (5ª ed.). London and New York. Routledge/Falmer.
- Costa, J.; Sampaio, A. & Melo (1999). *Dicionário da língua portuguesa* (8ª ed.). Lisboa: Porto Editora.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3ª ed.). Upper Saddle River: Pearson Education International.
- Da Nóbrega, T. P. (2008). Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 141 – 148.
- Davidoff, L. L. (2012). *Introdução à Psicologia* (3ª ed.). SP – São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Ferreira, A. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2ª ed.). Revista e Ampliada. Portugal: Editora Nova Fronteira Ltda.

- Ferreira, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico: O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Francisco, J. (2016). *A massificação do ensino em Moçambique sob a égide da internacionalização das políticas educacionais: implicação para a gestão escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- Fullan, M. (2000). *The new meaning of educational change*. (2nd ed.) Continuum.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (1^a Ed.). Porto: Edições ASA.
- Gaspar, M., & Roldão, M. do C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gil, A. C., (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6^a ed.) São de Paulo. Editora Atlas.
- González, M. (1987). El papel del professor en los procesos de câmbios educativos. *Enseñanza*, 4/5, 9- 29.
- Henson, K. (1995). *Curriculum Development for Education Reform*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- INDE/MINED (2003). *Programas das Disciplinas do Ensino Básico – II^o Ciclo*. Maputo: INDE/MINED.
- INDE/MINED (2004). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED.
- INE (2015). *Anuário estatístico, Ministério da educação e desenvolvimento humano 2015 dados estatísticos*. Maputo: INE.
- Macatane, I. (2013). *Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas Moçambicanas*. Dissertação de mestrado publicada. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em:
<http://www.mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2014/03/dissertacao-2011-isabel-senda-macatane.pdf>.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1994). *Designing Qualitative Research*, second edition, SAGE Publications.

- Marques, M. (2004). *Formação Contínua de Professores de Ciências. Um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Portugal: ASA Editores, S.A.
- MEC (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2010/11: Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade*. Maputo: MEC.
- Michel, M. (2009). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais* (2^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Milanie, R. (2010). *Colecção Formação de Professores: Pedagogia do Português – 1^o ciclo*. Maputo: Plural editores/Grupo Porto Editora.
- MINED/INDE (2008). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: MINED/INDE.
- MINED/INDE (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016: Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo: MINED/INDE.
- MINEDH (2016). *Manual de Implementação da Formação Contínua*. Maputo: MINEDH.
- Mutimucuiu, I. (2008). *Métodos de Investigação: Apontamentos*. Maputo: Centro de Desenvolvimento Académico.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis* (2^a ed.). Portugal: Porto Editora.
- Perrenoud, P., Thurler, M., de Macedo, L., Machado, N., Allessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e desafios da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de Mestrado, segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular* (8^a ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Rodrigues, M. & Ferrão, L. (2006). *Formação Pedagógica de Formadores* (6^a ed.). Da Teoria à Prática; Entidades Publicas e Privadas; Novo: e-formação e e-learning. Lisboa: Lidel- edições técnicas, lda.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

- Sacristán, J. (2000). *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). (Ernani F. da F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: ArtMed. (publicado originalmente em 1991).
- Smith, P. & Ragan, T. (1999). *Instructional Design* (2nd ed.). The University of Oklahoma. New York.
- UNICEF (2010). *A Educação e o Direito das Crianças ao Desenvolvimento*. In UNICEF Moçambique (ed.). *Fundo das Nações Unidas a Infância* (p.110). Maputo: UNICEF Moçambique. Disponível em: <http://www.unicef.org/mz/cpd/documents/chapters/pt/Pobreza-Infantil-eDisparidades-2010-04-Capitulo-4.pdf>
- Veiga, I., Amaral, A., Scheibe, L., Santos, L., Damis, O. & Vieira, S. (2006). *Formação de Professores: Políticas e Debates* (3ª ed.). São Paulo: Papirus Editora.
- Xavier, J. (2010). *Pedagogia do Português – 2º e 3º ciclos*. Porto: Plural Editora, Grupo Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5ª ed.). Lisboa: Edições ASA.

APÊNDICES E ANEXOS



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Departamento de Formação de Professores

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Tema:

Formação contínua de professores de português como Estratégia de Implementação do Plano Curricular do Ensino Básico: Estudo de caso do Distrito da Matola

Guião de observação na sala de aulas ao/a professor/a de português participante na formação contínua, ocorrida em Julho de 2017, no Instituto de Formação de Professores da Matola

Nome da Escola _____

Sexo do/a observado/a	Nº da observação

Nome do observador: Nelson Armando Isaque

Maputo, Abril de 2018

Aspectos observados	Sim	Não	Comentários
1. Métodos de ensino-aprendizagem usados na sala de aulas			
a) O/A professor/a lançou algumas perguntas relacionadas com o tema para ganhar atenção dos aprendentes?			
b) O/A professor/a informou os aprendentes sobre o que devem ser capazes de fazer no fim da secção?			
c) O/A professor/a estimulou os aprendentes a recordarem – se da aprendizagem da aula anterior?			
d) O/A professor/a apresentou os conteúdos do tema?			
e) O/A professor/a providenciou orientações para a aprendizagem?			
f) O/A professor/a deu exercícios de consolidação da matéria aos aprendentes? Individualmente () Aos pares () Em grupo () Outra forma ()			
g) O/A professor/a providenciou a retro alimentação aos aprendentes? De que maneira?			
h) O/A professor avaliou o desempenho dos aprendentes? De que maneira?			
i) O professor/a permitiu aos aprendentes melhorarem a retenção e a transferência da aprendizagem para a prática? De que maneira?			
j) O professor/a envolveu a participação dos alunos? De que maneira?			

2. Material usado na sala de aulas			
a) Que material didáctico o/a professor/a teve acesso?			
b) Que material didáctico os aprendentes tiveram acesso?			
3. As condições da infraestrutura (sala de aulas) enquanto factores contribuintes ao processo de ensino-aprendizagem:			
a) A sala tem quadro preto?			
b) As condições do quadro preto? Boas () ou más ().			
c) A sala tem carteiras suficientes para os alunos?			
d) As condições das carteiras? Boas () ou más ().			
e) A sala tem secretária para o professor/a?			
f) As condições da secretária? Boas () ou más ().			
g) O tecto? Bom () ou mal ().			
h) A/s porta/s? Boa () ou Mal ().			
i) A/s janela/s? Boas () ou Mal ().			
j) O soalho? Bom () ou Mal ().			
k) As paredes? Boas () ou Mal ().			
l) A iluminação? Boa () ou Mal ().			
4. O ambiente enquanto factor contribuinte para o processo de ensino-aprendizagem:			
a) Ruídos fora da sala de aulas?			
b) Ruídos na sala de aulas tendo em conta a presença do observador?			
5. Características do/a professor/a:			
a) O/A professor/a é activo/a?			
b) O/A professor/a é exigente?			
c) O/A professor/a é atencioso/a?			

d) O tom da voz do/a professor/a é perceptível?			
e) Articulação das palavras? Boa () ou mal ().			
6. O relacionamento entre as percepções versus experiências do/a professor/a e o seu desempenho na sala de aulas:			
a) Pontualidade do/a professor/a?			
b) Pontualidade dos alunos?			
c) Controlo de presenças?			
d) Organização da turma?			
e) Uso do plano de aula?			
f) Utilização adequado do material didático pelo/a professor/a?			
g) Utilização adequado do material didático pelos alunos?			
h) Racionalização do tempo? Boa () ou mal ().			
i) Assiduidade do professor/a? Boa () ou má ().			
j) Assiduidade dos alunos? Boa () ou má ().			
7. Percepções sobre a formação contínua dos professores:			
a) Descoberta do problema académico?			
b) Resolução do problema?			
c) Implementação dos métodos participativos e análise reflexiva aprendidas na formação contínua dos professores?			
d) Aplicação de metodologias de ensino? Quais?			

e) Aplicação das directrizes que orientam os princípios metodológicos de ensino-aprendizagem? Quais?			
---	--	--	--



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Departamento de Estudos Curriculares e Formação de Professores

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Tema:

Formação contínua de professores de português como Estratégia de Implementação do Plano Curricular do Ensino Básico: Estudo de caso do Distrito da Matola

Guião de entrevista aos professores que leccionam a disciplina de português e participantes na formação contínua, ocorrida em Julho de 2017, no Instituto de Formação de Professores da Matola

Nome da Escola _____

Sexo do/a entrevistado/a	Nº da entrevista

Nome do entrevistador: Nelson Armando Isaque

Maputo, Abril de 2018

Guião de entrevista a ser administrado aos professores de português participantes na formação contínua, ocorrida em Julho de 2017, no Instituto de Formação de Professores da Matola.

Esta entrevista visa recolher dados que possibilitem analisar os efeitos da formação contínua dos professores de português do ensino primário do distrito da Matola.

Os dados recolhidos nesta entrevista serão usados apenas para efeitos académicos. Deste modo, reitera-se que as informações concedidas e a identidade do participante serão confidenciais. Em caso de alguma dúvida, pergunte para obter o devido esclarecimento. Agradeço desde já, a sua colaboração!

Sexo	Idade	Grau académico	Anos de experiência no ensino
_____	_____	_____	_____
Tem formação pedagógica?			
Sim () Qual é? _____			
Não () Porquê? _____			

1. Fale um pouco das:

a) Percepções que tem em relação às suas práticas de ensino-aprendizagem na disciplina de Português?

b) Experiências que tem em relação às suas práticas de ensino-aprendizagem na disciplina de Português?

2. Certamente, já participou da formação contínua dos professores. Na sua percepção, qual é a vantagem desta formação?

3. Tem conseguido implementar as metodologias de análise reflexiva de aulas que aprendeu na formação contínua?

a) Se sim, como?

b) Não, porquê?

4. Que aspecto considera como sendo resultado da formação contínua, principalmente, na disciplina de português comparando com o momento antes desta formação?

5. O que mais gostaria de acrescentar sobre a formação contínua dos professores?

A entrevista termina por aqui, obrigado pela paciência e colaboração!



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



CREDENCIAL

Credencia-se Nelson Armando Isaque¹, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Institucional², a contactar O Instituto de Formação de Professores de Matola³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 24 de Novembro de 2017⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Domingos Buque
Doutor Domingos Buque



¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Nelson Armando Isaque¹, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento C. e Institucional², a contactar o Instituto Nacional de Estatística da Malawi³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 14 de Setembro de 2017⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação


Doutor Domingos Buque



- ¹ (Nome do Estudante)
- ² (Curso que frequenta)
- ³ (Instituição de recolha de dados)
- ⁴ (Data, Mês e Ano)



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

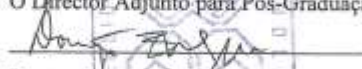
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

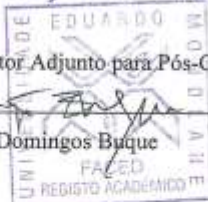
CREDENCIAL

Credencia-se Nelson Armando Isaque ¹, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento C. Teor. Institucional ², a contactar Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação ³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 29 de Setembro de 2017 ⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação


Doutor Domingos Buque



- ¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)

Apresentou-se neste
instituição no âmbito
do seu percurso para
obter o grau aca-
démico
29.09.2017

Rogal sempre
Chefe do Dto F.P

Atueis a
Rpeos da credencial,



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
M O N D L A N E

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Nelson Armando Traque¹, estudante do
curso de Mestrado em Desenvolvimento C.e Instrucional²,
a contactar o Ministério de Educação e Desenvol. Humano³
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 20 de outubro de 2017⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação


Doutor Domingos Buque



¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Nelson Armando Isaque¹, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional², a contactar escola da Comunidade Nossa Senhora do Livramento³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 04 de Abril de 2018⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação


Doutor Domingos Buque


¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)



FACULDADE DE EDUCAÇÃO



CREDENCIAL

Credencia-se Nilsen Amando Isaque¹, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Institucional², a contactar a EPC Unidade T-3³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 04 de Abril de 2018⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação


Doutor Domingos Buque



- ¹ (Nome do Estudante)
- ² (Curso que frequenta)
- ³ (Instituição de recolha de dados)
- ⁴ (Data, Mês e Ano)



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



CREDENCIAL

Credencia-se Nelson Armando Isaque¹, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional², a contactar a Escola Primária Completa Benfica NOVA³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 09 de Abril de 2018⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Doutor Domingos Buque



- ¹ (Nome do Estudante)
- ² (Curso que frequenta)
- ³ (Instituição de recolha de dados)
- ⁴ (Data, Mês e Ano)



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Nelson Armando Isaque¹, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional², a contactar a Escola Primária Completa de Khongolote³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 11 de Abril de 2018⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação


Doutor Domingos Buque

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)





FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Nelson Armando Isaque¹, estudante do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional², a contactar a Escola Primária Completa 25 de Junho³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 11 de Abril de 2018⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Doutor Domingos Blaque



¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)