

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

DINIS HILÁRIO GUIBUNDANA

**GESTÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE ENSINO BÁSICO EM
MOÇAMBIQUE: O CASO DAS ESCOLAS DO DISTRITO MUNICIPAL KAMAXAKENI**

JUIZ DE FORA

2013

DINIS HILÁRIO GUIBUNDANA

**GESTÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE ENSINO BÁSICO EM
MOÇAMBIQUE: O CASO DAS ESCOLAS DO DISTRITO MUNICIPAL KAMAXAKENI**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Bettocchi Godinho

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

DINIS HILÁRIO GUIBUNDANA

**GESTÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE ENSINO BÁSICO
EM MOÇAMBIQUE: O CASO DAS ESCOLAS DO DISTRITO MUNICIPAL
KAMAXAKENI**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em __/__/__.

Profa. Dra. Eliane Bettocchi Godinho
Membro da banca - Orientador(a)

Profa. Dra. Paula Batista Lessa
Membro da Banca Externa

Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, 12 de agosto de 2013

Uma singela homenagem aos meus pais,
Hilário e Maria e à minha família, Gertrudes,
Dirceu, Deize e Dilma. Sem vocês, nenhuma
conquista valeria a pena.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para que este trabalho fosse possível. Algumas de forma direta, e outras, indireta. Nomear a todas seria impossível. Expresso o meu agradecimento:

Ao Ministério da Educação de Moçambique, através do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, pela permissão e incentivo para a participação neste projeto.

Ao Banco Mundial, por ter acolhido a ideia de formação e contribuído com o seu financiamento.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), pela oferta de vagas para o Mestrado Profissional ao grupo de moçambicanos ávidos por aprender e conhecer outras culturas e realidades.

À professora Eliane Bettocchi Godinho, minha orientadora, pelas aprendizagens inéditas propiciadas, indicando caminhos para esta pesquisa. A sua maturidade acadêmica, o seu rigor e a sua precisão foram determinantes para o sucesso do trabalho.

Às Assistentes de Suporte Acadêmico Ana Paula de Melo Lima e Luciana Silva, pelo empenho, paciência e credibilidade. Foram elas que desde o primeiro momento contribuíram com observações, críticas e sugestões para a produção deste texto.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação Profissional do CAEd, pelos momentos de aprendizagem e compartilhamento de conhecimentos por eles proporcionado.

Aos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia de KaMaxakeni, pela permissão que me foi concedida, e às direções das escolas onde realizei a pesquisa, pela disponibilidade em contribuir para o meu estudo.

Aos colegas do curso de mestrado, por tudo o que com eles aprendi, pela amizade e apoio sempre presentes e fundamentais.

Aos colegas do INDE, pela oportunidade de partilhar algumas reflexões do dia a dia profissional.

Aos meus familiares, particularmente aos meus irmãos e primos, pela força que sempre me deram.

E como não podia deixar de ser, aos meus pais, Hilário Guibundana e Maria Manuel, por terem feito o possível e o impossível para me oferecerem a oportunidade de ir à escola, não se abatendo pelas dificuldades pelas quais passavam.

À minha esposa e filhos que sempre estiveram presentes na minha vida, proporcionando muito carinho, amor e forças para o meu desenvolvimento profissional.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal KaMaxakeni”, na cidade de Maputo, em Moçambique, tem como objetivo avaliar a gestão da implementação do novo currículo do ensino básico, com destaque para as inovações introduzidas, particularmente ao ensino básico Integrado. Os gestores do distrito foram submetidos a entrevistas, e os das escolas do distrito onde ocorreu o estudo responderam a questionários. A investigação desses sujeitos foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. As reflexões sobre as políticas curriculares foram fundamentadas nos seguintes autores: Delors (1996), Libâneo (1998), Pacheco (2000), Sacristán (2000), Mainardes (2006), Lück (2008), entre outros. Foram também utilizados como referência os documentos oficiais do Ministério de Educação, designadamente, o Plano Curricular do Ensino Básico e o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico. Este estudo teve como foco as ações dos gestores escolares e professores na sua árdua tarefa de implementar as inovações curriculares do ensino básico. Naturalmente, a proposta de intervenção apresentada indica um conjunto de ações a serem desenvolvidas pelo distrito de KaMaxakeni, para que, com a capacitação dos gestores e professores a implementação dessa proposta curricular tenha os níveis de realização desejados.

Palavras-chave: Moçambique. Currículo do Ensino Básico. Inovações. Gestão de implementação curricular.

ABSTRACT

The present work “implementation management of the new curriculum in elementary schools of Mozambique” aims to monitoring and assessing its implementation in elementary education taking into account the innovations introduced in the integrated elementary education. The managers of the district have undergone an interview, while the managers of schools answered a questionnaire. The information provided was fundamental for making this research. The reflections concerning curriculum policies have been discussed by following authors. Delors (1996), Libâneo (1998), Pacheco (2000), Sacristan (2000), Mainardes (2006), Luck (2008), and others. Official documents from Ministry of Education have been used (curriculum of elementary education and general rule of elementary education). This study focused on both school managers and teachers, in recognition of their effort due to curriculum innovation in the elementary education .Of course this proposal also emphasizes that some actions must be developed by the district of KaMaxakeni.

Keywords: Mozambique. Curriculum of Basic Education. Innovations. Management of curricular implemetation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CESC	Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil
CL	Currículo Local
DPEC	Direção Provincial da Educação e Cultura
EP1	Ensino Primário do Primeiro Grau
EP2	Ensino Primário do Segundo Grau
EPC	Ensino Primário Completo
ESG1	Ensino Secundário Geral do 1º Grau
ESG2	Ensino Secundário Geral do 2º Grau
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
INE	Instituto Nacional de Estatística
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MEPT	Movimento de Educação Para Todos
NUFORPE	Núcleo de Formação de Professores em Exercício
PARPA	Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PEEC	Plano Estratégico de Educação e Cultura
PCESG	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
REGEB	Regulamento Geral do Ensino Básico
SADC	Southern African Development Community
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SDEJT	Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
ZIPs	Zonas de Influência Pedagógica
WLSA	Women and Law in Southern Africa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças fundamentais do SNE entre a Lei 4/83 e a Lei 6/92	23
Quadro 2: Quadro comparativo das mudanças curriculares	27
Quadro 3: Áreas curriculares e respectivas disciplinas	33
Quadro 4: Escolas de pesquisa e a sua localização.....	44
Quadro 5: Anos de exercício de funções de direção	54
Quadro 6: Dificuldades encontradas na implementação do novo currículo.....	57
Quadro 7: A quem são reportadas as dificuldades da escola?	58
Quadro 8: Dificuldades encontradas para o desenvolvimento de uma proposta do Ensino Básico Integrado.....	60
Quadro 9: Lacunas apresentadas pela proposta curricular no Ensino Básico Integrado.....	61
Quadro 10: Cronograma de atividades.....	97
Quadro 11: Custos globais de formação de gestores.....	98
Quadro 12: Ações de capacitação de gestores escolares.....	99
Quadro 13: Custos globais de formação de professores.....	102
Quadro 14: Ações de capacitação de professores.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Eficiência na implementação das inovações	54
Gráfico 2: Os SDEJT têm conduzido com sucesso a implementação das inovações curriculares?.....	55
Gráfico 3: Benefícios que as inovações introduzidas no ensino básico trouxeram.....	56
Gráfico 4: Eficiência na comunicação entre os SDEJT e as escolas.....	62
Gráfico 5: Frequência com que os SDEJT fazem o acompanhamento para verificar a implementação das inovações curriculares.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O NOVO CURRÍCULO DE ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: A IMPLEMENTAÇÃO NO DISTRITO MUNICIPAL DE KAMAXAKEI	18
1.1 Histórico sobre o sistema educativo em Moçambique	18
1.2 Construção do novo currículo do ensino básico	28
1.3 As mudanças na estrutura curricular	32
1.4 Implementação do currículo do ensino básico	39
1.5 O Distrito Municipal de KaMaxakeni	42
1.5.1 A percepção da diretora do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de KaMaxakeni	45
1.5.2 A percepção do técnico responsável pelo ensino básico dos S.....	49
1.5.3 A percepção dos diretores das escolas e dos seus adjuntos-pedagógicos.....	53
2 IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA A ADEQUADA IMPLEMENTAÇÃO DAS INOVAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE	65
2.1 Importância da capacitação dos profissionais de educação para a eficaz implementação das políticas públicas	67
2.2 Formação continuada dos gestores escolares	77
2.3 Formação continuada dos professores	82
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	89
3.1 Supervisão e monitoramento das capacitações	103
3.2 Avaliação das capacitações	104
3.3 Considerações finais do capítulo 3	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE 01	118
APÊNDICE 02	120
APÊNDICE 03.....	126

Mapa de Moçambique



Fonte: www.portaldegoverno.gov.mz

INTRODUÇÃO

A razão que motivou esta pesquisa é a forma como tem sido feita a gestão da implementação do novo currículo do ensino básico em Moçambique, pelas estruturas de nível distrital e escolar.

À semelhança do que tem ocorrido em todas as partes do mundo, nos últimos anos, a educação em Moçambique tem estado no centro de debates em todos os níveis da sociedade, uma vez que é vista como um fator essencial para o desenvolvimento da nação. As mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que se tem registrado no país impõem novos desafios para a educação. Conforme o Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006, p.5),

A estratégia do Governo para a redução da pobreza absoluta (PARPA) assegura que todos os cidadãos - rapazes, raparigas, mulheres e homens - estejam aonde estiverem, tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos básicos e as capacidades necessárias para melhoria das suas vidas, das comunidades e do país.

Nesse contexto, há uma preocupação por parte do governo moçambicano em garantir não só o acesso de todas as crianças em idade escolar à educação, mas também em melhorar a qualidade e a relevância das aprendizagens. As várias reformas educacionais ocorridas no país desde que se tornou independente ilustram quão importante é a questão da educação¹.

Importa explicar que as reformas educacionais estão atreladas a processos de melhoria da qualidade da educação que é oferecida aos seus cidadãos, por uma multiplicidade de razões, desde as de natureza econômica até as de natureza cultural.

¹ Desde 1975, período no qual Moçambique ascendeu à independência, foram promovidas reformas curriculares. A primeira ocorreu logo no primeiro ano da independência, motivada por alterações sociais e políticas ocorridas e visava, essencialmente, não só dar oportunidade à maioria dos moçambicanos o direito à escolarização, mas também a mudança de conteúdos nas disciplinas como Português, História e Geografia e a introdução da disciplina de Educação Política no currículo escolar. A segunda reforma ocorreu em 1977 quando foi extinto o ensino preparatório e introduzidas novas denominações, como 5ª classe e 6ª classe em substituição ao 1º e 2º ano do Liceu (denominação anterior à independência) e 3º, 4º, 5º anos do Liceu, respectivamente, pelas denominações 7ª, 8ª e 9ª classe do 1º ciclo do Ensino Secundário e 6º e 7º ano pelas denominações 10ª e 11ª classes. A terceira reforma ocorreu em 1983, introduzindo o Sistema Nacional da Educação (SNE) por meio da Lei 4/83.

Em 1997, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), iniciou o processo de transformação curricular, que culminou com o desenho do projeto intitulado “Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica de Moçambique”, com o propósito de

alimentar uma política de transformação curricular, orientado para melhorar a qualidade e eficiência da educação básica, em particular, a contribuição para a consolidação da paz, o fortalecimento da democracia e o desenvolvimento econômico e social (MOÇAMBIQUE, 1997, p 1).

Conforme o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (MINED/INDE,1997, p.12), percebe-se que a implementação do projeto exigiu a contribuição de vários segmentos da sociedade moçambicana, que integravam a representatividade política, econômica, social, religiosa, acadêmica e cultural. Através de vários fóruns de consulta, foi possível a construção de consensos sobre os aspectos fundamentais que preocupavam a sociedade em relação à educação básica. Com a validação dos materiais curriculares, particularmente o Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB) e programas de ensino, pelo Fórum de Consulta, em 2004, foi iniciado o processo de implementação do novo currículo do ensino básico. Tal reforma envolveu técnicos do Ministério da Educação, INDE, instituições de formação de professores e docentes. Nesse contexto e para a melhor compreensão dos fenômenos que ocorreram na implementação do currículo do ensino básico, o presente trabalho apresenta como caso de estudo a forma como foi inserido o currículo do ensino básico nas escolas do distrito de KaMaxakeni. O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar como as escolas do Distrito Municipal de KaMaxakeni têm implantado o currículo do ensino básico, introduzido em 2004, a fim de averiguar com maior precisão os eventuais problemas decorrentes dessa inserção nas instituições educacionais.

A partir disso, será elaborada uma proposta de intervenção para que os problemas encontrados possam ser solucionados. Embora o processo de implementação das políticas públicas educacionais em escolas públicas moçambicanas demonstre ser uniforme, a administração e a gestão educacional têm apontado algumas questões, uma vez que a maior parte dos gestores escolares não possuem qualificações profissionais no nível da gestão para o exercício das suas

atividades, bem como os professores têm encontrado algumas dificuldades para implementar as inovações sugeridas no novo currículo do ensino básico. Na tentativa de melhor perceber o processo de gestão do currículo, a presente pesquisa limitou o estudo a um espaço geográfico: o Distrito Municipal de KaMaxakeni periférico da cidade de Maputo. Apesar de a maioria dos distritos periféricos de Maputo apresentar características semelhantes, em termos dos índices de desenvolvimento, no qual a pobreza é mais acentuada, a escolha foi feita pelo distrito de KaMaxakeni devido à influência de fatores como acessibilidade, proximidade entre as escolas e facilidade de comunicação com os sujeitos principais da pesquisa (diretores das escolas e gestores dos SDEJT).

Para este estudo foram analisadas as principais fontes documentais do Ministério da Educação e dos SDEJT², a saber: Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), programas de ensino, Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico (REGEB) e outros documentos complementares que orientam os SDEJT sobre como deve ser implementado o currículo. A análise desses documentos permitiu explorar algumas informações, de modo a obter mais detalhadamente dados sobre como as inovações estão sendo implantadas nas escolas do distrito. Foram realizadas entrevistas com o diretor dos SDEJT e com o técnico responsável pelo Ensino Básico na Repartição do Ensino Geral nos serviços dessa instituição. Os questionários foram aplicados a 14 diretores das escolas do distrito supracitado e a 14 adjuntos pedagógicos das mesmas escolas. Ter acesso à visão desses sujeitos foi fundamental para que pudéssemos compreender como os profissionais lidam diretamente com a implementação do currículo.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa também foi utilizada bibliografia referente à questão curricular, aos processos de implementação de políticas públicas e à formação de gestores e professores. Dos autores utilizados, destaco os seguintes: Sacristán (1999 e 2000), Zabalza (2000), Ribeiro (1993),

² Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias são uma estrutura do tipo orgânica do governo a nível do distrito, criado no abrigo do disposto no artigo 8 da Lei n.º 8/2003, de 19 de maio, pelo Conselho de Ministros de Moçambique, com atribuições no âmbito da educação, cultura, juventude e desporto e ciência e tecnologia. Constituem-se por: a) Repartição de Educação Geral; b) Repartição de Ensino Técnico-Profissional e Tecnologia; c) Repartição de Cultura, Juventude e Desporto; d) Repartição de Administração e Planificação; e) Repartição de Recursos Humanos. Dentre outras funções no âmbito educacional, as principais são as de garantir o bom funcionamento de ensino, instituições de formação de professores, alfabetização e educação de adultos e educação não formal; de assegurar o acesso das crianças, em idade escolar, às escolas, com destaque para a rapariga (jovem ou adolcente do sexo feminino); de garantir a expansão da rede escolar etc. (Decreto 6/2006, de 12 de abril).

Delors (1996), Libâneo (1998 e 2004), Pacheco (2000), Lück (2008 e 2009), Mainardes (2006), dentre outros.

No primeiro capítulo, foi apresentado o contexto que propiciou o surgimento das inovações curriculares. Em seguida, foram analisados os elementos referentes ao modo como foi desenvolvida a gestão da implementação do currículo. Para isso, foram utilizados como fontes principais textos do PCEB e outros documentos do Ministério da Educação. Posteriormente, foram expostos os dados coletados nas entrevistadas e nos questionários. Após a investigação dos documentos e das informações colhidas entre os sujeitos de pesquisa, foi identificado como problema o modo pelo qual as políticas chegam aos indivíduos que as colocam em prática. Dentre outras, podem-se destacar as dificuldades que dizem respeito à compreensão das mudanças ocorridas e ao déficit de formação para que eles possam implantar as inovações propostas nas suas escolas. No terceiro capítulo foi apresentado um plano de intervenção, com o intuito de desenvolver estratégias para auxiliar as estruturas do distrito na superação das dificuldades encontradas na implementação do currículo.

1 O NOVO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO: A IMPLEMENTAÇÃO NO DISTRITO MUNICIPAL DE KAMAXAKENI NA CIDADE DE MAPUTO

Este capítulo tem como finalidade investigar o processo de gestão da implementação do currículo do ensino básico. Inicialmente, será apresentado um histórico sobre os processos que resultaram na introdução do currículo do ensino primário em Moçambique, com a aprovação da lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983. Em seguida, é feita uma descrição do processo de construção do currículo do ensino básico no país e, posteriormente, apresentada a estrutura curricular que, segundo o PCEB, garante o desenvolvimento integrado de habilidades, conhecimentos e valores. Em seguida, foram expostas as informações obtidas nas entrevistas realizadas com os gestores educacionais do distrito. Elas tiveram o objetivo de investigar a visão desses atores educacionais a respeito da implementação do currículo e as suas dificuldades na gestão das inovações.

Foram apresentados, também, os dados obtidos com a aplicação de questionários aos gestores escolares, designadamente, diretores e diretores adjuntos pedagógicos. Esses tinham como foco entender a percepção dos gestores das escolas do ensino básico do distrito, meta da pesquisa, sobre a implementação do currículo nas suas escolas, investigando, principalmente, os seus pontos positivos e as dificuldades encontradas. Importa salientar que será analisada neste capítulo a descrição do distrito em pesquisa, na qual se menciona não só a localização geográfica como também aspectos de natureza social e econômica.

1.1 Histórico sobre o sistema educativo em Moçambique

Moçambique é um país do continente africano, localizado na costa oriental, ao sul do Equador, na região da África Austral. Faz fronteira com seis países vizinhos, a saber: ao norte, a Tanzânia; a noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a oeste, o Zimbábue; a sudeste, a África do Sul e a Suazilândia e ao sul, a África do Sul. O país possui 11 províncias que, por sua vez, estão subdivididas em 128 distritos (BARCA e SANTOS, 1992).

A República de Moçambique, cuja capital é Maputo, foi antiga colônia de Portugal e obteve a sua independência em 25 de junho de 1975. Segundo dados do último censo populacional, realizado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população moçambicana é constituída por 20.579.265 habitantes. Sua maioria é de origem Bantu e algumas minorias de origem asiática e europeia. A língua oficial é o português, mas, devido aos diversos grupos étnicos, existem também diferentes idiomas.

O acesso à educação em Moçambique no período colonial era limitado. Aos moçambicanos era reservada a possibilidade de se matricularem em escolas missionárias, principalmente da Igreja Católica, na qual era ministrado o ensino primário rudimentar, que mais tarde passou a ser conhecido por ensino de adaptação, com duração mínima de três anos. Às escolas reservadas aos filhos dos brancos e assimilados era vedada a matrícula dos indígenas. Segundo um relatório publicado pela AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa³ (2012, p. 30),

havia uma diferença evidente entre as escolas para “nativos” (que ensinavam a “educação indígena”), que eram, em regra, orientadas por missionários religiosos, principalmente católicos, e as escolas para brancos e assimilados, que eram geridas pelo Estado ou entidades privadas. Nas zonas rurais, onde vivia a imensa maioria dos habitantes da colônia, eram as missões religiosas as responsáveis pelo ensino. Para o seu funcionamento, as missões recebiam recursos do Estado português: na prática, o ensino missionário era também um ensino oficial/estatal.

De acordo com o mesmo documento, a taxa de analfabetismo em língua portuguesa da população era bastante elevada.

Em 1970, a porcentagem de analfabetos em Moçambique era estimada em 90%, além da falta de professores qualificados e de uma rede escolar insuficiente para a maioria da população. O efeito imediato da independência foi que grande parte do pessoal qualificado, incluindo os docentes, abandonou o país, deixando o sistema educativo em uma situação precária. De acordo com Castiano (2005, p.36),

³ Acompanhamento do governo de África e Advocacy Project (AfriMAP) é uma iniciativa da sociedade civil que visa promover a boa governação no continente, sendo um programa das Fundações Open Society. A visão da AfriMAP é da governação democrática, justa e eficaz nos países africanos.

o que o primeiro governo saído da independência recebe como legado dos colonialistas na área da educação é obsoleto. Tinha que se começar a trabalhar praticamente do zero. Tirando uma pequena elite cidadina em número muito reduzido, não há quadros formados para gerir o sistema educativo.

As transformações na máquina administrativa do estado, particularmente na educação, ocorridas nos anos subsequentes à independência, mostravam alguma preocupação do governo moçambicano em alterar o cenário da falta de professores, motivada pelo abandono maciço desses profissionais.

Face a esse cenário, foram tomadas algumas medidas que se julgaram importantes no campo educacional, com destaque para a realização de encontros nacionais sobre a educação no país (UASSIQUETE, 2010). Houve mobilização do povo para a construção das chamadas “escolas do povo” e a promoção de campanhas de alfabetização, sob a liderança de estruturas locais denominadas “Grupos Dinamizadores” (MATAVELE apud UACIQUETE, 2010). Também foram reestruturados os programas de ensino, retirando tudo o que fosse contrário à ideologia da FRELIMO⁴ e introduzidas as disciplinas de História e Geografia de Moçambique, Educação Política e Atividades Culturais (GÓMEZ apud UACIQUETE, 2010). Para Uaciquete (2010, p.16),

as principais mudanças registradas incidiram sobre os currículos, a estrutura e o funcionamento da escola, os mecanismos de gestão e administração central e local do sistema educativo e a participação da população na vida da instituição educacional.

A Constituição da República de 1975 consagrou a educação como um direito e um dever de todos os cidadãos, assumindo o estado a promoção de condições necessárias para o exercício pleno desse direito a todos os moçambicanos, visando, com isso, combater o atraso a que esses foram sujeitos durante a vigência do sistema colonial. Dessa forma, o primeiro governo independente de Moçambique colocou à escola moçambicana o desafio de difundir o conhecimento técnico e

⁴ Frente de Libertação de Moçambique é uma força política fundada em 1962 como movimento nacionalista e que liderou a luta de libertação nacional do colonialismo português até a independência em 1975. Transformado em partido político em 1977, durante o seu III Congresso, governa o país desde a proclamação da independência.

científico e de divulgar a cultura nacional, que, durante muito tempo, foi ofuscada pelo colonialismo, como atesta o Art. 113º da Constituição da República: “A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando à unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos” (MOÇAMBIQUE, 1990, p. 32).

Foi estabelecido por meio do Art. 4º da Lei nº 4/83 do Sistema Nacional da Educação (SNE) que a educação deve garantir a formação do “Homem Novo⁵”. Para isso, era necessária a mobilização de recursos, fundamentalmente humanos. A educação passava a ser vista, então, como fundamental para o resgate da cultura e dignidade humana, particularmente, a dos moçambicanos.

A educação devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efectivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para erradicação do analfabetismo, para a formação de técnicos básicos e médios necessários para os projectos agro-industriais, e para elevar a formação dos trabalhadores dos sectores considerados prioritários da economia nacional. Sob o ponto de vista político-ideológico, a educação deveria garantir o acesso dos trabalhadores à ciência e à técnica, de forma a tornarem-se dirigentes da sociedade, e assegurar a formação do homem novo, socialista, capaz de acompanhar o processo de transformação social (MAZULA, 1995, p.171).

Para que esses objetivos fossem rapidamente alcançados, o governo independente declarou, em 24 de julho de 1975, a nacionalização da educação, da saúde e da justiça. Segundo Mazula (1995, p. 151), “a nacionalização era uma medida radical e de impacto para o controle das escolas e para a socialização da educação”. Portanto, a transição do sistema do período educativo colonial para um de educação moçambicano se dá com a nacionalização do ensino, através do decreto 12/75 de 6 de setembro de 1975, que proíbe o exercício a título privado da atividade de ensino em Moçambique, passando essa atividade a ser exclusiva do estado. Com isso, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) pretendia

⁵ O Sistema Nacional de Educação tinha como objetivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assumisse os valores da sociedade socialista [...].Aquele “liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução” (SNE, 1983, p.14).

(1) evitar mais depredações e sabotagens nas escolas particulares; (2) romper com os elementos de desigualdade social; (3) possibilitar a planificação da ação educativa com vista à criação de um sistema de educação ao serviço dos interesses das massas, implantando assim, um novo tipo de educação e (4) ideologicamente eliminar aqueles elementos que entravavam a sua hegemonia visava a democratização do ensino e política. A FRELIMO fazia dela, um instrumento válido para a universalização da escola (MAZULA, 1995, p. 151).

Para Gomez (1999, p. 233), citando MEC (1979), “a nacionalização da educação constituiu o primeiro passo para o estado poder passar a dirigir o processo educativo, para uniformizar o sistema de ensino, em suma, para democratizá-lo”. Com a nacionalização do ensino, a direção e gestão do sistema educativo foi confiada, única e exclusivamente, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foi dentro das suas atribuições que o MEC convocou professores de todo o país para um encontro nacional na cidade da Beira, cuja finalidade era propor uma reforma curricular que visasse alterações nos programas de ensino vigentes. Assim, foram reformulados os programas de ensino da primeira à décima primeira classe.

Entre 1975 e 1976, na reforma curricular que guiou a reformulação dos programas da 1ª à 11ª classes, e alterações dos conteúdos; foram retiradas as disciplinas de História e Geografia de Portugal e Religião e Moral e substituídas por História e Geografia de Moçambique e da África e de Educação Política; foram introduzidos o estudo político no seio dos professores, Atividades Culturais “como forma de afirmação da personalidade moçambicana” e deu-se um valor especial às atividades produtivas, respondendo ao princípio da ligação do estudo à produção e da teoria à prática (MACHEL *apud* MAZULA, 1995, p. 152).

Em 1981, o MEC apresentou a então Assembleia Popular, reunida na sua 9ª sessão, um documento intitulado “Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação”, que continha a sua concepção sobre o que deveria ser o novo sistema educativo em Moçambique. Em março de 1983, foi aprovada pela Assembleia Popular a lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), nº 4/83, que, segundo Mazula (1995, p. 177), “sintetiza as linhas gerais do SNE, nos seus fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objetivos gerais, e pedagógicos da educação em

Moçambique.” Foi garantida a igualdade do acesso à educação a todos e em todos os níveis, pois ela é definida como direito e dever dos cidadãos moçambicanos.

O Sistema Nacional de Educação foi estipulado como “um processo que contribuirá para a formação do Homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissionalmente e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto” (MOÇAMBIQUE, 1983, p.13). Essa lei sofreu algumas alterações, por meio da lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992, com vistas a se adequar às novas exigências do país, motivados por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Dentre as suas alterações, pode-se destacar o capítulo que se debruça sobre os princípios e objetivos gerais do SNE. O quadro abaixo ilustra as principais diferenças.

Quadro 1: Diferenças fundamentais do SNE entre a Lei 4/83 e a Lei 6/92

Sistema Nacional da Educação: Princípios e objetivos gerais do SNE	
Lei 4/83	Lei 6/92
<p>A Educação da República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios do marxismo-leninismo e do patrimônio científico, técnico e cultural da Humanidade (alínea d do Artigo 1).</p> <p>O SNE tem como objectivo central a formação o Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista [...] (número 1 do Artigo 4º).</p>	<p>Na formulação dos princípios e objetivos da nova Lei são expurgados todos os elementos que enformam o discurso político-ideológico na filosofia socialista maxista-leninista e na ideologia do partido Frelimo; encontra-se bem evidente o discurso político sobre o desenvolvimento pessoal, social, económico e da educação e investigação: “desenvolvimento das capacidades e da personalidade e da iniciativa criadora” (alíneas a e b do artigo 2). “desenvolvimento sócio-económico e cultural do país” (alínea e do artigo 2º) “desenvolvimento da produção e da investigação científica” (alínea f do artigo 3º).</p>

Fonte: Uaciquete, (2010, p. 21). Adaptado.

O reajustamento da lei nº 4/83 é justificado pela necessidade de se adequar às condições sociais e econômicas o que se reflete nos aspectos pedagógicos como organizativos.

A mudança de paradigma decorre de uma nova compreensão da realidade e significa nova rota ou novo rumo, que orienta a definição de políticas, que passam a ser perseguidas por

métodos, estratégias e instrumentos coerentes com os ideais e valores ontologicamente incorporados pela sociedade, na busca do desenvolvimento (XAVIER, 1997, p. 293).

Nesse contexto, a alteração da lei teve reflexos também nas reformas curriculares ocorridas, uma vez que o currículo⁶, como política educacional, é articulado ao contexto social e político de cada momento.

A lei do SNE de 1983 abrangeu toda a estrutura educacional de Moçambique, em todos os níveis de escolaridade, desde a educação primária até a universidade. Foram introduzidos um novo currículo escolar e novos programas de ensino, que traduziam a nova realidade do país. Como destaca o relatório da Conferência sobre o Desenvolvimento Curricular, “a introdução do SNE em 1983 significou o fim das soluções *ad-hoc* de revisão de programas de ensino e da elaboração de materiais didáticos de forma avulsa e dispersa” (MOÇAMBIQUE, 1995, p.7).

A direção e administração do sistema educativo foram atribuídas ao Ministério da Educação e Cultura. O Art. 38º da lei do SNE destaca que

o Ministério da Educação e Cultura é responsável pela planificação, direção e controle do sistema Nacional de Educação, assegurando a unicidade do Sistema. De igual modo, a lei do SNE atribui um caráter nacional os currículos e programas de ensino, sendo estes aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 20).

O currículo desenvolvido na década de 1980, quando da introdução do SNE, e os materiais didáticos para os alunos e professores foram concebidos tendo em conta “as metodologias de trabalho, os princípios políticos e conceitos pedagógicos-didáticos próprios da época” (MOÇAMBIQUE, 1997, p.4). Os livros dos alunos caracterizavam-se por não reconhecer os seus conhecimentos prévios, trazidos da vivência no meio em que estavam inseridos, e os programas e manuais para os professores não permitiam que esses desenvolvessem a sua criatividade, visto que eram demasiadamente prescritivos, detalhando cada momento da aula. Segundo destaca Kilborn (2000, p.7),

Os manuais do professor são muito detalhados, dizendo mais ou menos o que os professores e alunos devem fazer e dizer, minuto a minuto durante as aulas, dia após dia, durante todo o

⁶ Esse conceito será tema a ser discutido no próximo capítulo.

ano escolar. Paralelamente os manuais do professor nada dizem sobre o porquê destas coisas terem de ser feitas e do porquê terem de ser feitas exatamente da maneira prescrita pelos manuais. Por essa razão é muito difícil que os professores tomem qualquer iniciativa própria, especialmente se for provável que sejam culpabilizados caso não façam exatamente como foram instruídos.

A Política Nacional de Educação (PNE), adotada em 1995, estabeleceu em linhas gerais a estratégia da implementação da política nacional de educação, tendo sempre presente dois vetores designadamente a expansão do acesso e a melhoria da qualidade e relevância de ensino, segundo a Resolução nº 8/95 sobre a Política Nacional de Educação. A PNE define a educação básica como a primeira prioridade do governo, sendo fundamental para o desenvolvimento do país, pois

(i) é um elemento central de estratégia da redução da pobreza, uma vez que, por um lado, a aquisição de conhecimentos académicos, incluindo a alfabetização de adultos, irá alargar as oportunidades de acesso ao emprego, auto-emprego e aos meios de subsistência sustentáveis ao cidadão moçambicano e, por outro, aumentar a equidade do sistema educativo, (ii) assegura o desenvolvimento dos recursos humanos, base para o sucesso da economia nacional e (iii) é uma necessidade para o efectivo exercício da cidadania (TUZINE, 2005, p.9).

De acordo com Women and Law in Southern Africa (WLSA⁷ Moçambique, 2008, p.79), “a Política Nacional de Educação identifica as principais metas do governo para o sistema educativo e define políticas específicas para cada sector educacional dentro do sistema”. Desse modo, a reforma curricular de 2004 foi justificada, por um lado, pelas transformações ocorridas nas esferas política, social e económica, através da introdução de um sistema político multipartidário, pela adoção de um modelo de desenvolvimento económico baseado no mercado livre e pela descentralização da gestão e da administração do estado e, por outro, como forma de garantir uma melhor qualificação dos alunos por meio de um currículo que reduzisse a distância existente entre a realidade por eles vivida e os conteúdos escolares definidos pelo currículo. Dessa forma, era necessário construir um currículo orientado, para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e adequado à realidade sociocultural do país.

⁷ WLSA é uma organização não-governamental regional que se dedica a pesquisas sobre os Direitos Humanos da Mulher.

Assim, como corolário de um grande movimento de debate que envolveu diversas personalidades da sociedade moçambicana, com destaque para políticos, religiosos, autoridades tradicionais, professores, alunos e sociedade civil, congregados no Fórum Nacional de Consulta para a Transformação Curricular, em 2002, tem início a transformação curricular do ensino básico, que culminou com o currículo implementado no ano de 2004. Segundo Castiano (et al, apud Basílio 2006, p.65), “a transformação curricular do ensino básico visa responder a três questões, nomeadamente: a expansão das oportunidades educativas, a melhoria da qualidade do ensino e uma administração escolar descentralizada”. Sobre a importância do consenso⁸, MOÇAMBIQUE justifica que,

É essencial um consenso, se se pretende uma reforma de currículo bem sucedida. Muitas vezes se assevera que o currículo é somente tão bom quanto o é o professor que o implementa, bem como quando a sociedade o aceita. Se os professores não concordarem com o currículo, podem boicotar a sua implementação. Uma sociedade, que não aceita um currículo, pode reduzir as oportunidades de participação nas atividades políticas, económicas e sociais daqueles que se formaram com base dele (MOÇAMBIQUE, 1997, p. 27).

Uma vez que o currículo se configura como um instrumento que visa responder às necessidades e aos interesses da sociedade, significa que o estabelecimento de consensos deve assegurar que ele seja assumido por todos como um “patrimônio da sociedade”. É assim que o currículo do ensino básico destacou algumas propostas de inovações, das quais se evidenciam: o Ensino Básico Integrado; os Ciclos de Aprendizagem; o Currículo Local; a Distribuição de Professores; a Progressão por Ciclos de Aprendizagem; a Introdução das Línguas Moçambicanas; do Inglês; de Ofícios e de Educação Moral e Cívica (MOÇAMBIQUE, 2003).

Visto que a formação docente é fundamental para o sucesso de qualquer currículo e para a melhoria na qualidade de ensino, o novo currículo do ensino básico no país apresentou inovações que exigem do professor uma visão fundamentada na integração. Tal proposta propicia ao aluno o desenvolvimento de “habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada a todas as

⁸ “Constituído por um Fórum Nacional de Consulta para a Transformação Curricular, integrado por critérios de representatividade política, económica, social, religiosa, académica e cultural” (INDE, 1997, p. 12)

áreas de aprendizagem que compõem o currículo” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 26). Esse é um pressuposto para que o professor realize o seu trabalho, objetivando uma real formação integral do aluno.

O quadro que se segue apresenta algumas mudanças ocorridas na estrutura curricular desde o período que se estabeleceu o Governo de transição até a reforma curricular de 2004.

Quadro 2: Quadro comparativo das mudanças curriculares

Mudanças Curriculares no período pós-independência			
Educação no período 1974-1975 (período de transição)	Educação no período de 1975-1983 (antes da introdução do SNE)	Educação no período 1983-2004 (introdução do SNE)	Educação no período 2004 (novo currículo do ensino básico)
Reestruturação dos programas de ensino, retirando tudo o que fosse contrário à ideologia da FRELIMO (Mazula apud Uaciquete, 2010, p. 16).	Reformulação dos programas da 1 ^a à 11 ^a classe e alteração dos conteúdos; retiradas as disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Religião e Moral História e Geografia de Moçambique e da África e de Educação Política e introdução das disciplinas de História e Geografia de Moçambique e África, Educação Política e Atividades Culturais.	Mudanças profundas nos currículo do Ensino Primário e do Ensino Secundário e introdução das áreas de Comunicação, Ciências Naturais e Sociais, Político-ideológica, Estética-cultural e Educação Física.	Reformulação das áreas curriculares (Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais, Atividades práticas e Tecnológicas); Introdução de novas disciplinas como Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa, Educação Musical, Educação Visual, Ofícios; introdução do currículo local como componente do currículo centralmente definido e reformulação dos critérios de avaliação, com introdução da promoção por ciclos de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

1.2 Construção do novo currículo do ensino básico

Este tópico debruça-se sobre o processo de construção do currículo do ensino básico, destacando algumas correntes conceituais que tratam do currículo. Sua construção é um processo dinâmico e deve ser vista sob a perspectiva sociocultural, ajustando-se às constantes transformações sociais políticas e econômicas que vão sendo operadas na sociedade. Assim, exige uma intensa reflexão dos vários segmentos sociais, pois o currículo deve ser elaborado tendo em consideração que ele irá refletir as concepções e a realidade dos sujeitos que compõem a sociedade.

Nesse contexto, o diálogo coletivo e a compreensão devem nortear a sua criação, de modo que sejam afloradas as necessidades e diferenças entre os sujeitos. Segundo Ribeiro (1993, p.71),

fazer currículo implica necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo, produzindo objetiva e subjetivamente suas existências, num processo permanente de comunicação, cada um deles lutando pelo seu reconhecimento enquanto sujeito individual que pertence a um coletivo, criando normas de convivências que sejam aceites pelo conjunto desses sujeitos.

O termo currículo, segundo assinala o autor, não tem um sentido unívoco, mas, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adotam, o que vem a traduzir-se em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo.

Na mesma linha de pensamento, Roldão (1999, p. 43) entende que

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

Para Krug (2001, p.56) “o currículo surge, então, como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe tendo como centro as atividades escolares”. Na

mesma linha de pensamento, Sacristán apud Young (1980, p.25), defende que o “currículo é o mecanismo a partir do qual o conhecimento é distribuído socialmente. [...] o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas conscientes”.

Isso quer dizer que ele constitui-se não apenas pelos conhecimentos clássicos a serem ensinados, mas também, como afirma Pereira (2012, p. 57), “das esferas históricas, sociais, políticas e culturais, uma vez que para sua construção são delegados valores e ideologias, os quais determinam quais saberes devem ser ensinados”. Para Sacristán apud Pereira (2002, p.37)

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc.

Zabalza (2000, p.12) considera, ainda, que o currículo é um

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

Pacheco (2001, p. 16) restringe o conceito de currículo, considerando-o como “um plano de estudos ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas”.

Assim, se pode depreender que a noção de currículo, sendo polissêmico pois, apresenta diversas interpretações, MOÇAMBIQUE (2003, p. 81) encontra sustentação na definição de KIRKBY, et al (1993) quando observa que o currículo pode ser entendido “no sentido amplo, na proposta educativa de uma sociedade [...]”. Segundo o mesmo autor, o currículo deve ser entendido como sendo “um conjunto de experiências educativas planejadas e organizadas pela escola, ou mesmo, de experiências vividas pelos educandos sob a orientação directa da

escola” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 81). Foi na esteira dessa última definição que se construiu o currículo do ensino básico em Moçambique, tendo em vista que o currículo, segundo Diogo (2010, p. 6), citando Ribeiro (1999), “é um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação [...] até a sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e implementação”.

Importa referir que há uma multiplicidade de fatores que influenciam o currículo. Casqueiro (2007), aponta a sociedade como grande factor influente na construção do currículo. O mesmo autor indica os saberes científicos, em constante e rápido progresso, como outro fator que influencia o currículo. Ponte *et al.* (1997) citados pela Carasqueira, apontam “o conhecimento que se tem do professor e a dinâmica do funcionamento escolar como outro desses fatores”.

Em Moçambique, o currículo é nacional, sistematizado através do PCEB, no qual constam os fundamentos, os objetivos, as disciplinas, a distribuição dos conteúdos, a proposta de distribuição da carga horária, as orientações didático-pedagógicas, as características da escola e as propostas de avaliação, de maneira a orientar a prática educativa, mas prevendo-se, também, as variantes para a sua aplicação. O PCEB definiu as inovações curriculares como mudanças parciais em alguns dos componentes do currículo, por exemplo, nos objetivos ou conteúdos de uma matéria ou disciplina de um grau ou classe, em um determinado nível de um sistema educativo.

A inovação curricular do ponto de vista da organização curricular tem, segundo Ferretti (1989), o significado tanto de propor atividades que promovam a integração de conteúdos, como a de proposição de conteúdos que derivam de outros referenciais para além do relacionado ao campo específico da área disciplinar como, por exemplo, os conteúdos derivados de questões sociais, de meio ambiente, de questões culturais. Para o autor, em se tratando de inovação relacionada a métodos de ensino, inovar tem significado de criar métodos ou técnicas que favoreçam a integração de conteúdos e a integração social dos estudantes, bem como estimulem a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual (PEREIRA *et al.*, 2010, p. 202).

O processo de construção do currículo do ensino básico no país tinha como um dos propósitos

contribuir para o fortalecimento das bases para gerar processos de inovação curricular permanente através do fortalecimento da capacidade de gestão e de investigação para a melhoria permanente dos materiais curriculares e da sua utilização nos estabelecimentos educativos (MOÇAMBIQUE, 1997, p.1).

Dessa forma, a reforma curricular, que culminou com a introdução do novo currículo em 2004, justifica-se pelo fato de a estrutura curricular e os conteúdos dos programas de ensino desenvolvidos nos anos iniciais da década 1980 estarem desajustados à realidade política, social e econômica do país. A estrutura curricular era demasiado rígida e prescritiva, sem espaço de manobra para adaptações aos níveis regional e local, e os conteúdos pouco relevantes ou de pouca utilidade prática para possibilitar aos cidadãos capacidades e habilidades que lhes permitiriam contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país. Portanto, era objetivo do Ministério da Educação segundo revela Tuzine (2005, p.9)

construir um currículo que proporcionasse aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades de que eles necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices de pobreza.

A construção do currículo do ensino básico seguiu uma série de atividades preliminares, dentre as quais se destacam a realização de estudos e pesquisas orientados para esse objetivo, visitas aos países da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC⁹), com a finalidade de “colher experiências dos países vizinhos sobre o Sistema Educativo, mais especificamente sobre a Educação Básica e a Formação de Professores” (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 12) e construção de consensos através do Fórum Nacional de Consulta para a Transformação Curricular, que envolveu representantes da classe política, econômica, social, cultural, religiosa e acadêmica com o intuito de

⁹ Em inglês, Southern African Development Community é a organização sub-regional de integração econômica dos países da África Austral.

canalizar a procura da sociedade em relação à Educação Básica da população e construir consensos sobre os aspetos fundamentais da reforma curricular, com o propósito de garantir unidade na diversidade multicultural e contribuindo no contexto de um regime multipartidário (MOÇAMBIQUE, 1996, p.12).

Sendo assim, os diferentes fóruns de consulta realizados buscavam contribuições para a construção da unidade na diversidade, em um país constituído como um vasto mosaico cultural.

1.3 As mudanças na estrutura curricular

A estrutura do currículo do Ensino Básico foi organizada em três áreas curriculares, a saber: Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e Atividades Práticas e Tecnológicas. O PCEB foi estruturado de forma a garantir o desenvolvimento integrado de habilidades, conhecimentos e valores. O quadro abaixo apresenta a estrutura do currículo do Ensino Básico.

Quadro 3: Áreas curriculares e respectivas disciplinas

Áreas	Disciplinas
Comunicação e Ciências Sociais	Língua Portuguesa
	Línguas Moçambicanas-L1
	Língua Portuguesa-L2 ¹⁰
	Língua Inglesa
	Educação Musical
	Ciências Sociais (História, Geografia e Educação Moral e Cívica)
Matemática e Ciências Naturais	Educação Moral e Cívica
	Matemática
Atividades Práticas e Tecnologias	Ciências Naturais (Biologia, Física e Química)
	Ofícios ¹¹
	Educação Visual ¹²
	Educação Física

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir de MOÇAMBIQUE (2003, p.40)

A reforma curricular do Ensino Básico em Moçambique deu início às seguintes inovações: a introdução de Ciclos de Aprendizagem; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a progressão por ciclos de aprendizagem; a introdução das Línguas Moçambicanas; a introdução da Língua Inglesa, Ofícios, Educação Moral e Cívica e Educação Musical.

Para uma melhor compreensão dessas mudanças curriculares, a seguir são apresentadas, de forma detalhada, cada uma delas. A primeira inovação se relaciona aos ciclos de aprendizagem, que constituíram uma nova organização na estrutura do sistema no ensino básico, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Desse modo, apesar da manutenção do ensino básico de sete classes subdivididos em dois graus (EP1¹³) e (EP2)¹⁴, o 1º grau compreende da 1ª a 5ª classes enquanto o 2º grau, a 6ª e 7ª classes.

¹⁰ Refere-se a educação bilíngue, cujo programa é aplicado em regiões linguisticamente homogêneas.

¹¹ Esta disciplina visa desenvolver no aluno habilidades e competências em atividades tais como escultura, artesanato, culinária, lavouras, costura, jardinagem, agropecuária, pesca, marcenaria e outras. Desse modo, os alunos estarão minimamente preparados para enfrentar a vida e adquirir bases para a aprendizagem de um ofício que lhes permita responder ao mercado de emprego (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 39).

¹² Disciplina que tem por objetivo fazer o aluno observar, descobrir, imaginar e expressar-se através da imagem: colando, desenhando, pintando, modelando, picotando, recortando, colando, estruturando elementos, traçando e fazendo construções geométricas (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 39)

¹³ Ensino Primário do 1º Grau.

Segundo Duarte (et al, 2012, p. 50), “o Ensino Básico organiza-se ainda por ciclos de aprendizagem partindo da necessidade de fragmentar menos o ensino na organização habitual por classes e tornar os diferentes níveis (classes) mais articulados”. Ao 1º ciclo correspondem a 1ª e 2ª classes, ao 2º ciclo, a 3ª, 4ª e 5ª e ao 3º ciclo, a 6ª e 7ª.

A segunda inovação diz respeito ao Ensino Básico Integrado, caracterizado por

desenvolver no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as atividades extra-curriculares e apoiado por um sistema de avaliação, que integra as componentes sumativas e formativa, sem perder de vista a influência do currículo oculto (MOÇAMBIQUE, 1999, p.26).

A concepção integradora do currículo resulta da percepção de que a estrutura do ensino básico seja desenvolvida na perspectiva da interdisciplinaridade entre os conteúdos, que deverão ser lecionados de forma harmoniosa, sobretudo na concretização da prática pedagógica. Como argumenta Gallo (1994, s/p),

a organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade.

Sendo assim, a estrutura curricular do ensino básico não deve considerar as disciplinas que a compõem como estanques ou como compartimentos fechados, mas com a perspectiva de possibilitar uma integração entre elas, de modo a permitir que o aluno construa o conhecimento de forma mais articulada e abrangente, propiciando o desenvolvimento integral e harmonioso das diferentes áreas do saber que constituem o ensino básico.

Para Beane (2003, p. 97),

O conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas. Nesta conformidade, o conhecimento é um tipo de poder pois

¹⁴ Ensino Primário do 2º grau.

ajuda a dar às pessoas um certo controlo sobre as suas próprias vidas. Quando o conhecimento é visto como uma simples colecção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos.

Diferentes estudos apontam para uma oposição à compartimentação e à fragmentação do conhecimento, pois não permitem um diálogo ou intercomunicação entre as diferentes áreas que fazem parte do currículo.

Na perspetiva do PCEB, o Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver no aluno habilidades, conhecimentos e valores de forma integrada entre todas as áreas de aprendizagem. Portanto a integração pressupõe uma interação e uma subordinação entre os diferentes campos do saber. Santomé (1998 apud MATOS & PAIVA, 2009, s/p) evidencia que

a integração de campos do conhecimento e experiência teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa.

Como é do nosso conhecimento, no ensino atual o currículo escolar é composto por disciplinas, entendidas como áreas de conhecimentos específicos, compartimentalizados e estanques. Nesse contexto, elas são de cumprimento obrigatório pelos professores, em prazos previamente estabelecidos e por um período específico e determinado pelas suas estruturas proponentes.

É preciso perceber que a compartimentalização do saber por disciplinas, dificulta a compreensão do educando do conhecimento como um conjunto integrado, não permitindo uma percepção mais globalizante da sua realidade.

A solução para a superação dessa aparente fragmentação é a interdisciplinaridade, que possibilita “uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade” (GALLO, s/d, p. 1).

A transversalidade pode ser entendida como uma forma de organização da atividade didático-pedagógica, na qual os conteúdos são integrados nas áreas

disciplinares para que sejam tratados em todas as disciplinas que constituem o currículo escolar.

A interdisciplinaridade põe em causa a segmentação das diferentes áreas do conhecimento tendo em conta que esta prática não tem em conta a inter-relação entre eles. Assim é fundamental que os programas de ensino sejam desenhados tendo presente que “são instrumentos, que facilitam o trabalho do professor, ajudando e mostrando as possibilidades de abordagem integrada das diferentes unidades temáticas”. MOÇAMBIQUE (2003, p. 26)

Segundo BRASIL, (1998, p. 30),

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade.

Importa salientar que enquanto a transversalidade se refere aos processos orientados para a compreensão da vivência dos alunos no seu cotidiano, a interdisciplinaridade discute a questão da compartimentalização dos saberes na realidade sobre a qual a escola se constituiu, por meio das disciplinas.

Como dimensões da ação pedagógica, a interdisciplinaridade e a transversalidade são entendida por BOVO (s/d, p.4) “como modos de trabalhar o conhecimento que visam a reintegração de dimensões isoladas uns dos outoa pelo tratamento disciplinar”.

O currículo local como componente do currículo nacional apresenta-se com o objetivo de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, considerando os saberes, as práticas relevantes e as necessidades das comunidades nas quais a escola se situa. É assim que os programas de ensino preveem na sua carga horária, 20% do total do tempo do Currículo Nacional para a acomodação dos conteúdos locais. Os conteúdos locais são estabelecidos de acordo com as aspirações das comunidades, “o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades”. MOÇAMBIQUE (2002, p. 27). É importante salientar que os alunos, através da escola, devem procurar compreender as suas raízes de forma

consciente, segundo observa Delors (1998, p.48): “dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo”.

Uma das inovações do novo currículo diz respeito particularmente ao sistema de avaliação, com a adoção de um sistema de promoção dos alunos por ciclo de aprendizagem, que consiste na transição dos educandos de um ciclo para o outro. Para que esse sistema tenha sucesso, pressupõem-se

a criação de condições de aprendizagem por forma a que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para estágios seguintes. Estas condições assentam, fundamentalmente, numa avaliação predominantemente formativa, onde o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno, e permite por um lado, que se obtenha uma imagem o mais fiável possível do desempenho do aluno em termos de competências básicas descritas no currículo e, por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 28).

A introdução das línguas moçambicanas no sistema educativo é entendida como uma contribuição “para a valorização e manutenção da língua e da cultura bem como para o desenvolvimento da sua auto-estima, afirmação da sua identidade e atitude mais positiva em relação à escola” (Programa de Educação Bilingue para o II Ciclo do Ensino Básico, s/d, p. 127).

É importante reconhecer que a língua é um instrumento não só de comunicação entre as pessoas, as comunidades ou os povos, mas também um veiculador dos seus valores culturais. Importa ressaltar que a valorização das línguas moçambicanas visa ao reforço da identidade cultural e à integração do indivíduo na comunidade onde vive. Segundo Duarte (2012, p.51), “com esta inovação respeita-se a experiência do aluno de prática da língua em casa, o seu desenvolvimento cognitivo, o direito a uma língua e salvaguarda-se o respeito pela cultura do indivíduo”.

A introdução da Língua Inglesa no ensino básico é justificada pelo fato de Moçambique se localizar na periferia de países cujo inglês é a língua oficial. Outras

razões são o fato do país ser membro da SADC e da *Commonwealth*¹⁵ e o Inglês ser a principal língua de trabalho em fóruns internacionais.

A introdução da disciplina de Ofício visa desenvolver no aluno competências e habilidades práticas a fim de inseri-lo com facilidade na sua comunidade, de modo a melhorar a qualidade da sua vida e da sua comunidade. Ela oferece respostas à preocupação da sociedade a respeito da ausência de aprendizagens relevantes, ou seja, a ausência de um currículo que responda às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos como também o desenvolvimento de “habilidades básicas para as práticas ocupacionais do mercado de emprego” (DUARTE et al, 2012, p. 51). Com relação a esse contexto, Neto (2005, p. 250) salienta que

o dever da palavra ofício representa ainda um certo saber-fazer àqueles que comungam do mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades, e são capazes de reproduzir certos objetos e/ou objetivos com base nos mesmos rituais. Portanto, qualquer atividade especializada de trabalho, tem sentido de ofício.

Já a disciplina de Educação Moral e Cívica tem a finalidade de contribuir para a formação do indivíduo como cidadão conhecedor dos seus direitos e deveres, ensinando-o a respeitar os direitos individuais, os valores éticos, morais, cívicos e patrióticos, bem como a manifestação de atitudes de solidariedade e de tolerância. Portanto para o aluno, essa disciplina deve contribuir para não somente a aquisição de conhecimentos, mas também de valores e, de acordo com Delors (1998, p. 62), “a aprendizagem de práticas de participação na vida pública”.

Ainda segundo o autor, a educação não pode, por si só, resolver os problemas postos por rupturas dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.

A música também colabora para a formação integral e harmoniosa do indivíduo e para a consolidação dos laços de amizade, solidariedade e unidade nacional. Assim, a introdução da Educação Musical no currículo da educação básica moçambicana visa criar oportunidades para que os educandos se desenvolvam

¹⁵ Organização intergovernamental composta pelas nações das antigas colônias britânicas, à exceção de Moçambique (antiga colônia portuguesa).

culturalmente, estimulando o contato com diferentes tipos de linguagens. Através dessa disciplina, eles terão acesso ao desenvolvimento da arte bem como à compreensão da riqueza e diversidade cultural de Moçambique.

1.4 Implementação do novo currículo do ensino básico

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

Segundo o documento, o sucesso da implementação do currículo assenta-se, essencialmente, nas seguintes premissas: (a) criação e expansão das Escolas Primárias Completas, possibilitando um ensino básico completo a todas as crianças, sendo, para isso, necessária a expansão do 2º grau do ensino primário; (b) formação de professores, como chave do sucesso da implementação do currículo do ensino básico; (c) capacitação dos professores, pois há um significativo número sem formação psicopedagógica (cerca de 38% base de dados do MINED-DP, INDE); (d) formação de professores para as novas disciplinas, a saber Ofícios, Educação Musical e Inglês.

Assim, para a inserção do currículo da educação básica, houve uma preparação prévia ocorrida em diferentes níveis, designadamente, central, regional, provincial e distrital, através de seminários de capacitação que aconteceram em todo o país. A estratégia utilizada para as primeiras capacitações foi a formação em cascata, na qual as equipes de nível central formavam os técnicos de nível provincial. Estes, por sua vez, os técnicos do distrito e alguns coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica¹⁶ (ZIPs) e, finalmente, esses capacitavam os professores nas escolas ou nas ZIPs.

¹⁶ Criada pelo Diploma Ministerial, de 20 de dezembro de 1999, como órgão de funcionamento pedagógico que integra um conjunto de professores de escolas de um mesmo grau ou ciclo de ensino para superação pedagógica dos docentes. Tem, dentre outras atribuições, promover seminários, reuniões, conferências e outro tipo de encontros, visando à capacitação, reciclagem e formação, ao

A organização da formação em cascata, segundo apresenta o MOÇAMBIQUE¹⁷ (2003, p. 58), deve-se à tentativa de minimizar custos, pois, considerando que todos os professores em exercício precisam ser capacitados, não seria viável formá-los simultaneamente. Contudo, Duarte et al (2012, p.162) reconhece que

a formação em cascata, apesar dos grandes efeitos multiplicadores largamente reconhecidos, tem também inconvenientes, sendo de destacar (i) alguns problemas não detectados num determinado nível de formação podem passar para níveis subsequentes; (ii) a percepção dos formadores dos níveis ulteriores quanto aos aspectos relevantes a ministrar pode variar. Isto pode ser agravado quando não existirem condições para um pleno acompanhamento das várias etapas de formação pelos formadores iniciais.

O PCEB reconhece que a formação dos formadores¹⁸ dos diferentes níveis e a própria capacitação de professores deveria estar em função do plano de introdução do novo currículo, isto é, na primeira fase, dever-se-ia preparar os formadores provinciais e os materiais para a 1ª, 3ª e 6ª classes, pois estas foram as primeiras a serem introduzidas e, na fase seguinte, as 2ª, 4ª, 5ª e 7ª classes.

Dessa forma, a implementação do currículo do ensino básico foi feita seguindo um roteiro traçado pelo PCEB, com destaque à criação das escolas primárias completas, à capacitação dos professores e à distribuição dos docentes por ciclos de aprendizagem, sendo necessário, ainda, operar mudanças no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aulas, tornando o ensino mais centrado nos alunos.

Contudo, a implementação do novo currículo tem conhecido alguns obstáculos, principalmente no que se refere às novas disciplinas, pois existe a percepção de que os professores encontram dificuldades de lecionar derivadas da sua fraca preparação ou informação. Outra controvérsia está em torno da avaliação dos alunos, uma vez que muitos professores mostram desconhecer a filosofia da

apoio pedagógico e/ou à troca de experiência entre docentes; incentivar o estudo de normas pedagógicas e de outra legislação aprovada eo seu cumprimento integral; incentivar a elaboração de textos de apoio e a produção de material didático, recorrendo ao uso de recursos locais; sugerir medidas que conduzam à melhoria da qualidade de ensino e à consequente eficácia do sistema de educação; difundir experiências pedagógicas etc.

¹⁷ Plano Curricular do Ensino Básico

¹⁸ Refere-se à formação de professores formadores de professores.

progressão por ciclos de aprendizagem, vulgarmente chamada de passagens semi-automáticas. Segundo um relatório produzido em conjunto pelo CESC¹⁹ e MEPT²⁰ (2011, p.8),

muitos professores e membros da comunidade entre pais, encarregados de educação, líderes religiosos e comunitários não concordam com a designada *passagem automática* e consideram-na responsável pela aprovação de alunos sem conhecimentos, habilidades e competências exigidas pelo currículo, indicando que este mecanismo de avaliação não foi bem assimilado pelos intervenientes no processo educativo.

Apesar de o currículo centralmente definido em Moçambique deixar uma margem de 20% do tempo letivo de cada disciplina para a abordagem de conteúdos ou saberes locais, parece haver, ainda, falta de articulação entre a escola e a comunidade, aliada à fraca preparação dos professores para o tratamento de conteúdos localmente identificados pela comunidade como relevantes. Para Manhiça (2010, p.IV),

as principais evidências empíricas permitem concluir: i) há uma compreensão deturpada, pelos professores, do significado do conceito Currículo Local; ii) regista-se uma falta de envolvimento de outros actores educativos na fase de concepção; iii) predomina a falta de concretização das etapas sugeridas para a implementação da inovação; iv) há falta de domínio de conteúdos do Currículo Local e de compreensão.

Com isso, a autora reconhece a questão da fraca preparação dos professores, afirmando que lhes falta capacitação adequada e sistemática, e pouco apoio da comunidade quando é solicitada a transmitir a sua experiência na escola.

Com relação ao ensino bilíngue, Lobo & Nhêze (2008, p.16) ressaltam que

Ainda não é aplicado por falta de materiais e por dificuldades associadas com a formação dos professores. Nem todos os pais apreciam o ensino bilíngue uma vez que acham que com este tipo de ensino os seus filhos não dominarão adequadamente a língua portuguesa o que lhes fará ficar para trás num mundo moderno.

¹⁹ Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil.

²⁰ Movimento de Educação Para Todos.

Portanto, há um reconhecimento das estruturas distritais de educação de que a preparação recebida pelos professores para implementar as inovações previstas no currículo do ensino básico foi insuficiente, já que eles ainda não conseguem entender a filosofia que norteou a sua construção. Além disso, no momento da discussão dos grandes temas, como a promoção por ciclos de aprendizagem, houve um fraco envolvimento desses docentes. Para Duarte et al, isso pode ser considerado

um factor que provavelmente pode explicar, em parte, a falta de comprometimento e a não compreensão de alguns professores relativamente aos objectivos que se buscam com as mudanças e a ausência do sentido de *ownership*. A política pode estar a ser vista como algo imposto de cima e que cabe aos professores cumprir de uma forma burocrática (DUARTE *et al* 2012, p.165).

Percebe-se, assim, que algumas dificuldades advêm do fato dessa fraca preparação, principalmente para as disciplinas não tradicionais como Educação Musical e Ofícios, para as quais são necessários preparação e material didático específico.

A interpretação dos regulamentos, mormente no tratamento de aspectos como a promoção por ciclos de aprendizagem e currículo local por parte dos gestores escolares e pelos professores, pode ser também um grande obstáculo.

Há também dificuldades de lecionar os conteúdos locais definidos pela comunidade, já que se supunha que os seus membros proponentes desses conteúdos locais participariam na sua transmissão, o que parece não ter acontecido, uma vez que estes exigem contrapartidas pelo trabalho feito nas escolas.

Essas constatações podem ser encontradas nos relatórios das várias supervisões realizadas em diversos níveis, a saber, distritais, provinciais e nacionais.

1.5. O Distrito Municipal de KaMaxakeni

O Distrito Municipal KaMaxakeni, com uma extensão territorial de 12.438 km², fica localizado na periferia da cidade de Maputo. Dados do último censo

populacional indicam que ele tem uma população de 222.756 habitantes, sendo 109.528 homens e 113.228 mulheres. É constituído por oito bairros: Mafalala; Maxaquene A, B, C e D, Polana Caniço A e B, Urbanização e Mafalala (INE, 2007).

O distrito possui escolas de diferentes níveis de ensino (Primário e Secundário, Institutos de Formação Técnico-Profissional), hospitais, um centro de apoio à velhice, campo de futebol, empresas de construção civil, dentre outras obras infraestruturais.

Atualmente, uma parte da população do distrito, como operários e empregados domésticos, encontra emprego em outros distritos urbanos que compõem a cidade de Maputo, e a outra parte se dedica à venda de produtos diversos como ambulantes, ou em mercados locais, uma vez que o distrito tem nove mercados formais e dois informais. No geral, 51,5% da população do distrito de KaMaxakeni é economicamente ativa, isto é, faz parte da força de trabalho, segundo dados do Censo 2007, (INE, 2007).

De acordo com informações da Direção Municipal de Educação, Cultura e Ação Social, o distrito de KaMaxakeni possui na rede pública 14 Escolas Primárias Completas de (EPCs), três do Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1) e uma do Ensino Técnico Profissional Médio. Na rede privada, duas escolas do EPC, duas do ESG1 e uma do Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2), não possuindo nenhuma escola do Ensino Técnico Profissional. Quanto ao ensino comunitário sem fins lucrativos, o distrito tem duas escolas do EPC e uma do ESG1.

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais é de 10,6% (INE, 2007), sendo 4,8% homens e 16,3% mulheres. A taxa global de toda a cidade de Maputo é de 9,8% (INE, 2007) e essa taxa em Moçambique, segundo dados de 2008, é de 50,4% (INE, 2007).

Quadro 4: Escolas da pesquisa e a sua localização

Nome da Escola	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de funcionários	Localização
EPC Avenida das FPLM	2771	59	8	Avenida das FPLM Perto da Praca dos Herois
EPC Maguiguana	2036	31	8	Maxaquene "D" Perto do Frangão
EPC Maxaquene "B"	1621	33	6	Maxaquene "B" Perto Do Circulo da Maxaquene B
EPC Maxaquene "C"	2528	46	12	Maxaquene "C" Perto da cooperativa
EPC Matchik-Tchik	3770	43	12	Polana Canico B perto do Merc.Mucoreana
EPC da Polana Canico "A"	4462	58	9	Perto do Hospital da Polana Canico "A"
EPC da Polana Canico "B"	2660	52	7	Perto do Bairro Ferroviario
EPC Unidade 22	1558	31	7	Mafala, perto da shoprite
EPC Unidade23	1210	27	7	Mafalala, perto da Mesquita Bilal
EPC Unidade 24	1996	33	8	Max "A" Avenida Milagre Mabote
EPC Unidade 25	2235	33	8	Maxaquene "D" rua da Malhangalene
EPC 4 de Outubro	2198	36	7	Maxaquene "D" Perto da Padaria Pão Bom
EPC IV Congresso	1593	30	8	Urbanizacao Perto do Circulo
EPC Kurhula	2968	43	5	Perto da Administracao.
Total	33606	555	112	

Fonte: Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia de KaMaxakeni (2013).

A divulgação dos documentos que introduziram reformas curriculares no ensino básico se deu através de encontros mantidos nos SDEJT dirigidos pela respectiva diretora, assim como encontros regulares entre o Departamento Pedagógico do Distrito com os diretores adjuntos pedagógicos das escolas. Estes, por sua vez, faziam a disseminação nas suas escolas.

Para as escolas do distrito em questão foram enviados todos os materiais, como o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), os programas de ensino e o Regulamento Geral de Ensino Básico (REGEB), que permitiram que os professores pudessem, na ocasião, apreciar e debater sobre as matérias constantes em cada um dos documentos e enviar as suas sugestões ao INDE.

Após a publicação oficial desses documentos, eles foram enviados à Direção de Educação da Cidade de Maputo e esta, por sua vez, procedeu à distribuição pelos Distritos Municipais. Os SDEJT encarregaram-se pelo repasse a todas as escolas do ensino básico e a todos os professores, por meio da direção escolar. Regularmente, os documentos têm sido alvo de várias discussões pedagógicas em encontros programados pelas próprias escolas do distrito.

A seguir serão apresentados os principais problemas de implementação do novo currículo da educação básica em Moçambique. Para tal, fez-se necessário o levantamento das informações com os principais atores do processo de gestão da implementação: diretora dos SDEJT, técnico responsável pelo Ensino Básico na Repartição do Ensino Geral, diretores das Escolas Primárias Completas (EPCs) do distrito em pesquisa e os seus adjuntos pedagógicos.

1.5.1 A percepção da diretora do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de KaMaxakeni

Para a descrição do trabalho realizado pela diretora dos SDEJT, realizou-se uma entrevista no dia 22 de março de 2013, cujo roteiro está disponibilizado no apêndice do presente trabalho. A diretora dos SDEJT é licenciada em Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Pedagógica de Maputo, tendo passado por uma formação inicial de nível médio na mesma área, no Instituto Médio Pedagógico “Elija Filipe Machava” na capital. Embora trabalhando nos SDEJT há 10 anos, ela está no cargo atual há apenas dois anos. Percebe-se que é conhecedora da área sob a sua jurisdição, pois atuou durante vários anos na área pedagógica como técnica.

Segundo a entrevistada, os SDEJT têm como atribuições fazer funcionar o Plano Quinquenal do Governo (PQG) a nível do distrito, bem como o Plano Estratégico da Educação (PEE). Questionada sobre a implementação das inovações no distrito, a diretora afirmou que elas têm acontecido de acordo com as orientações oficiais. Ressaltou, ainda, que a implementação tem sido difícil para algumas disciplinas novas como, por exemplo, de Línguas Moçambicanas, Educação Musical, Ofícios e matérias relacionadas ao Currículo Local.

Para justificar as dificuldades encontradas, disse que, estando o distrito localizado na cidade de Maputo, com uma vasta diversidade linguística, encontrar

uma língua que possa congrega toda a diversidade das demais é um pouco mais complicado. Segundo a entrevistada, as línguas moçambicanas são lecionadas em zonas designadas de linguisticamente homogênea, ou seja, nas quais a comunidade, na sua maioria, comunica-se em uma única língua, o que não acontece na cidade de Maputo. Em relação ao currículo local, não foi possível identificar na zona da KaMaxakeni atividades que sejam relevantes para as crianças. Portanto, ele é de difícil implementação no distrito.

No que tange à implementação das inovações curriculares em KaMaxakeni, a diretora afirmou que o distrito as tem conduzido com algumas dificuldades devido à ausência de preparação por parte dos recursos humanos, a saber, professores e diretores das escolas, e também pela falta de materiais para uma efetiva implementação da proposta.

Perguntada sobre a sua compreensão a respeito do currículo integrado e se essa modalidade de ensino tem trazido melhoria para a educação, a diretora afirma que o ensino integrado propicia às crianças, nas sete primeiras classes do ensino básico, uma ligação entre as disciplinas dentro da classe e do ciclo. Entretanto, esse pensamento está próximo do que está exposto no PCEB, já que nesse documento o Ensino Básico Integrado “proporciona ao educando um desenvolvimento integral e harmonioso, através de maior integração das diferentes matérias”. (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 26).

Em relação à avaliação que faz como gestora dos SDEJT sobre a forma como tem decorrido a implementação dessa inovação nas escolas do seu distrito, afirmou que, globalmente, ela não tem sido a mais desejável, uma vez que os executores não interpretam corretamente o que está contido nos documentos oficiais. Uma das dificuldades, segundo a entrevistada, é perceber a questão da promoção semiautomática.

As condições humana, física e infraestrutural têm sido determinantes para a implantação das inovações do currículo. Na planificação semanal²¹, já não são realizadas discussões aprofundadas sobre como abordar determinado conteúdo. O que tem acontecido é apenas um alinhamento dos conteúdos a serem lecionados durante um determinado período. Portanto, a formação docente não é a mais adequada para a inserção dessas inovações no dia a dia da sala de aula. Por

²¹ Encontro de professores por grupos de disciplinas ou por classes para o planejamento dos conteúdos que serão lecionados na semana seguinte.

exemplo, se um professor não foi capacitado para lecionar Educação Musical, não tem o preparo suficiente para ministrar a disciplina. Assim, é necessário preparar os profissionais envolvidos para que a política possa ser implantada com sucesso.

Sobre a integração curricular no ensino básico, a diretora disse que está sendo implementado da melhor forma possível, dentro da disciplina e entre as disciplinas, principalmente no aprofundamento de um determinado conteúdo.

Questionada sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da proposta do Ensino Básico Integrado nas escolas do distrito geridas por ela, a diretora respondeu que a principal dificuldade encontrada diz respeito à formação dos professores, que não está condizente com as novas exigências curriculares, assim como de capacitação dos gestores escolares.

A entrevistada argumenta ainda que antes de qualquer alteração de uma política pública, no caso específico o currículo, é preciso preparar as pessoas sobre os processos que vão ocorrer. Por isso, ela considera que os profissionais que atuam nas escolas não devem ser excluídos do processo de discussão ou formulação de políticas educacionais. O grupo provincial de transformação curricular criado na ocasião não conseguiu a réplica necessária às decisões tomadas pelo Fórum Nacional de Consulta.

Sobre a comunicação entre SDEJT e as escolas da sua abrangência, afirmou que ela é feita via encontros nas escolas ou nos SDEJT.

Temos tido encontros mensais com os diretores das escolas, bem como encontros mensais com os diretores-adjuntos-pedagógicos e outros com os chefes de secretarias das escolas. Outra forma são as visitas de supervisão que o distrito realiza nas escolas com a periodicidade de uma vez por trimestre, onde é possível interagir não só com as direções das escolas, como também com os professores. Também via documentos como circulares (Entrevista realizada em 22 de março de 2013).

Questionada se os gestores escolares estavam sendo orientados em relação à implementação das inovações curriculares, a diretora respondeu afirmativamente, tendo dito que tais conhecimentos eram apreendidos através de seminários de capacitação, realizados com eles e com professores em períodos de interrupção trimestral. Segundo ela, nesses encontros discutem-se, dentre outros temas, questões como inovações curriculares, turmas numerosas etc. Acrescentou,

também, que eles são orientados via documentos recebidos das estruturas superiores, como Direção de Educação da Cidade de Maputo, Município da Cidade de Maputo ou mesmo do Ministério da Educação.

Quanto às informações que os SDEJT têm recebido das escolas no que diz respeito à implementação das inovações do currículo do ensino básico, a diretora assinala que

temos observado muita vontade por parte dos gestores das escolas assim como dos professores de aplicarem as inovações curriculares. Mas também informações sobre as dificuldades e das condições precárias com que têm trabalhado. As escolas podem desenhar um projeto de seu desenvolvimento, mas as vezes esbarram com a falta de pessoal que tenha conhecimento sobre a matéria assim como a falta de condições materiais. Isso acaba desmotivando um pouco as pessoas (Entrevista realizada em 22 de março de 2013).

Perguntada se os SDEJT conseguiam responder a todas às solicitações das escolas sob a sua jurisdição, a diretora disse que isso dependia da sua capacidade e das necessidades das escolas que solicitam o apoio.

Sobre o acompanhamento que os SDEJT fazem para verificar a implementação das inovações curriculares nas escolas, afirmou que estão sendo realizadas supervisões pedagógicas regulares, com o intuito de acompanhar a planificação e a assistência das aulas. Acrescentou que os SDEJT aproveitam as supervisões para corrigir situações anômalas que ocorrem no processo de implementação e também sugerir algum material didático para apoiar os professores.

Questionada se a proposta curricular sobre o Ensino Básico Integrado apresentava lacunas, a diretora respondeu que não existiam, mas salientou que é uma proposta que exige qualidade dos profissionais que vão implementar as inovações, particularmente a questão do currículo integrado. A entrevistada acrescentou que a integração curricular tem uma forma própria de organização e aplicação do conhecimento e que há crianças que concluem o 3º ciclo sem ter atingido as competências mínimas exigidas pelos programas.

A entrevistada foi indagada sobre o modo como o currículo de ensino básico pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação no seu distrito,

respondendo que ele exige que sejam respeitados determinados fatores, como a frequência média por turma (a maior parte das turmas são numerosas), infraestrutura, formação docente específica para algumas áreas como Educação Musical, Educação Visual, Ofícios, dentre outras.

Em muitas escolas do distrito temos ainda crianças que se sentam no chão por falta de carteiras. Outro fator determinante para a qualidade é a formação de professores para algumas áreas específicas tidas como novas, como Educação Musical, Ofícios e outras. Para o 1º ciclo o tempo de permanência da criança é extremamente reduzido (apenas cerca de 4 horas). Isso torna difícil a tarefa do professor em acompanhar passo a passo os alunos deste ciclo. É necessário melhorar também as metodologias de ensino. As metodologias centradas no aluno sugeridas pelos programas ainda constituem algo difícil de alcançar. Continuamos com o monopólio do tempo de aprendizagem na sala por parte do professor (Entrevista realizada em 22 de março de 2013).

Destacou, ainda, que o ponto crucial para a inserção do currículo do ensino básico no Distrito Municipal de KaMaxakeni está no processo de formação dos docentes, uma vez que, para o sucesso de qualquer reforma na educação, a formação efetiva é um fator determinante. A diretora assinalou que eles encontraram dificuldades em determinadas disciplinas, principalmente nas novas, pois elas exigem uma formação específica, como é o caso de Educação Musical. Acrescentou que a formação em cascata que pode influenciado a qualidade de informação captada pelos docentes.

1.5.2 A percepção da técnica responsável pelo ensino básico na Repartição do Ensino geral dos SDEJT

A entrevista com a Técnica Responsável pelo Ensino Básico (TREB) na Repartição de Ensino Geral ocorrida no dia 07 de fevereiro de 2013 seguiu um roteiro semelhante ao da diretora dos SDEJT, disponibilizado no apêndice 1. A entrevistada foi coadjuvada pelo técnico que outrora respondia por essa repartição. Importa realçar que a Repartição de Ensino Geral tem, entre outras atribuições, a garantia do bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino de nível primário e secundário, de instituições de formação de professores, de alfabetização, educação de adultos e educação não formal no distrito.

A técnica tem formação superior na área de Matemática e trabalha há dois anos nos SDEJT. A essa profissional foram indagadas as mesmas questões feitas à diretora dos SDEJT de KaMaxakeni.

Sobre as atribuições dos SDEJT, a TREB afirmou que apenas iria responder sobre as atividades que desenvolve no seu dia-a-dia. Assim como os seus demais colegas, trabalha diretamente com as escolas, garantindo o cumprimento dos programas traçados a nível central, fazendo o monitoramento e a supervisão para garantir que as políticas sejam implementadas. Esses profissionais são responsáveis também pela capacitação oferecida aos professores do distrito.

Quanto às inovações do currículo do ensino básico, a TREB revelou que uma das dificuldades de implementação é a questão da progressão semi-automática ou por ciclos de aprendizagem que, apesar de ser a forma de avaliação adotada pelo governo, tem gerado polêmica, uma vez que há divergência de opiniões por parte dos professores, pois alguns deles ainda não entenderam a essência das progressões. Asseverou a necessidade de se fazer um trabalho que tenha como foco o significado dessa inovação na área de avaliação dos alunos.

Quanto ao ensino bilíngue, a entrevistada disse que, apesar de no seu distrito e na própria cidade de Maputo não ser aplicável por razões que se relacionam à grande diversidade linguística, sabe que existem alguns problemas pelo fato de se recrutarem professores para zonas nas quais não são falantes da língua. Portanto, para ela, seria necessário que os professores fossem alocados em locais correspondentes à língua local que dominam.

Quanto ao Currículo Local, a TREB afirmou que não tem sido aplicado por falta de materiais, tendo acrescentado que a comunidade não ajuda na alocação de meios para que tal disciplina seja lecionada. O mesmo acontece com a disciplina de Ofícios, que não é ministrada por falta de material. Outro aspecto está ligado à formação e capacitação dos próprios professores. A maior parte deles não é formada na área de Educação Musical, por exemplo, trabalhando com base no livro e às cegas, ou seja, de forma hesitante. Percebe-se, assim, que a fala da técnica coaduna com os pronunciamentos da diretora dos SDEJT.

Questionada sobre como tem sido a implementação das inovações introduzidas pelo currículo do ensino básico no distrito de KaMaxakeni, a TREB respondeu que há ainda muitas dificuldades, uma vez que os docentes não têm preparação para lecionar algumas disciplinas novas. Por exemplo, na disciplina de

Ofícios²², os alunos trabalham somente com barro, quando o programa prevê o uso de outros meios para fazer a modelagem e a moldagem.

Sobre o Ensino Básico Integrado, a entrevistada acredita que ele possibilita melhorias na aprendizagem dos alunos, pois está voltado a uma formação cidadã, dinâmica e crítica. Reconheceu haver dificuldades em relação aos meios didáticos para a concretização dessa inovação. Segundo ela, os conteúdos são trabalhados de forma flexível.

Com relação aos professores formados/capacitados, disse faltar-lhes um acompanhamento por parte das estruturas da escola e pelos especialistas das áreas, como é o caso dos formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFPs). Estes deveriam supervisionar os novos docentes, visando avaliar o nível de habilidades que têm para lecionar. As jornadas pedagógicas podem ter um papel importante, pois podem ajudar aos professores a melhorar o seu desempenho. Acrescentou, também, que a sociedade precisa ser informada sobre essas mudanças.

Sobre a comunicação entre os SDEJT e as escolas, a TREB respondeu que ela é feita via encontros/reuniões nas escolas ou nos SDEJT. Acrescentou que a sua Repartição tem discussões mensais com os diretores adjuntos pedagógicos. Outra forma encontrada para a comunicação com as escolas, são as visitas de supervisão feitas pelos técnicos da área pedagógica às escolas, nas quais é possível interagir com os professores. Disse também existir a comunicação via documentos, como circulares. Vale ressaltar que essa ideia corrobora com a opinião da diretora dos SDEJT.

Quanto às informações recebidas pelos SDEJT a respeito da implementação das inovações do currículo do ensino básico, a entrevistada disse que as escolas têm recebido informações em forma de palestras com os gestores escolares em encontros mensais, nos quais se discutem documentos normativos enviados pelas estruturas centrais e municipais e assuntos ligados à essa implantação.

A TREB foi questionada se os gestores escolares estavam sendo orientados com relação à implementação das inovações curriculares. Em resposta, assinalou o seguinte:

²² De acordo com o INDE/Programa do Ensino Básico, 1º ciclo (2001, p. 297), os Ofícios são um campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversas, que se adquirem pela manipulação e experimentação dos mesmos.

As escolas estão próximas dos SDEJT e isso facilita o nosso trabalho, uma vez há falta de meios circulantes para nos deslocarmos às escolas. Existe apenas uma viatura que serve para muitas tarefas. Assim, estando os SDEJT próximo das escolas, a comunicação é feita ao estilo porta-a-porta seguindo um itinerário previamente traçado e onde a escola é informada antecipadamente pelo distrito. Também temos usado os meios de comunicação como é o caso do telefone celular. Os Conselhos Pedagógicos mensais são outra forma de veicular a informação pertinente junto às escolas e colhemos a informação das escolas (Entrevista realizada em 07 de fevereiro de 2013).

Perguntada se os SDEJT têm conseguido dar resposta a todas as solicitações das escolas, a entrevistada afirmou que dentro do possível eles retornam as solicitações das escolas visando superar as suas dificuldades. Acrescentou que há momentos que se recorre ao Conselho da Escola para resolver situações, uma vez que ele é um espaço onde se debatem as questões relativas ao funcionamento dos processos educativo, administrativo e financeiro.

No que diz respeito ao acompanhamento que os SDEJT fazem às escolas para verificar a implementação das inovações curriculares, a técnica afirmou que trimestralmente têm feito visitas de acompanhamento e supervisão. Há também deslocamentos rotineiros dos técnicos do distrito, principalmente para resolver situações pontuais ocorridas nas escolas.

Indagada se, a proposta curricular do ensino básico apresenta lacunas, a técnica respondeu que na sua opinião a grande lacuna está relacionada com o sistema de avaliação implementado pois, não acompanha o que os educando efetivamente sabem. Tal como a diretora, salientou que existe falta de conhecimento sobre o que é um Ensino Básico Integrado e o que se pretende na proposta dessa política. Para ela, são necessários debates para que os profissionais entendam e assumam de forma responsável esse processo, pois muitos ainda não se identificam com as reformas curriculares.

No que tange à contribuição do currículo de ensino básico para a melhoria da qualidade da educação no distrito, afirmou que as escolas devem apostar no estudo de documentos normativos, como é o caso do PCEB, REGEB, dentre outros, junto com os professores, para que esses se identifiquem com eles e os assumam como

parte do processo de mudanças. Adiantou que é fundamental divulgar os documentos junto aos professores e pais.

A entrevistada salientou também que o currículo do ensino básico trouxe melhorias para a aprendizagem dos alunos. Contudo, realça o fato de os profissionais da educação, particularmente os professores, apresentarem algumas dificuldades na implementação das inovações, já que não foram formados para as novas disciplinas, não tendo sido suficientes as capacitações realizadas nas ações introdutórias. Acrescentou, ainda, que é importante a realização de encontros pedagógicos nas escolas, com o intuito de se discutir os documentos orientadores e normativos.

1.5.3 A percepção dos diretores das escolas e dos seus adjuntos pedagógicos

Foram entrevistados 24 diretores e adjuntos pedagógicos das 14 Escolas Primárias Completas existentes no distrito, correspondendo a um percentual de 86% do total dos respondentes. Três gestores não responderam aos questionários por motivos não revelados. A seguir, destacam-se alguns dados que ajudam a compreender o perfil dos diretores das escolas públicas do Distrito Municipal de KaMaxakeni.

As informações coletadas permitem estabelecer um perfil dos gestores: 62,5% são do sexo masculino, com idade média de 42 anos, sendo o diretor mais novo com 40 anos e o mais velho, 54 anos. Dos respondentes, 3/4 tem formação inicial média na área de docência e os demais, formação inicial superior. Com relação à forma de acesso ao cargo, todos os respondentes o assumiram através de indicação. Globalmente, todos os diretores e adjuntos pedagógicos que responderam ao questionário participaram de alguma formação sobre gestão escolar.

Quanto ao exercício das funções de direção, os resultados são apresentados na tabela abaixo.

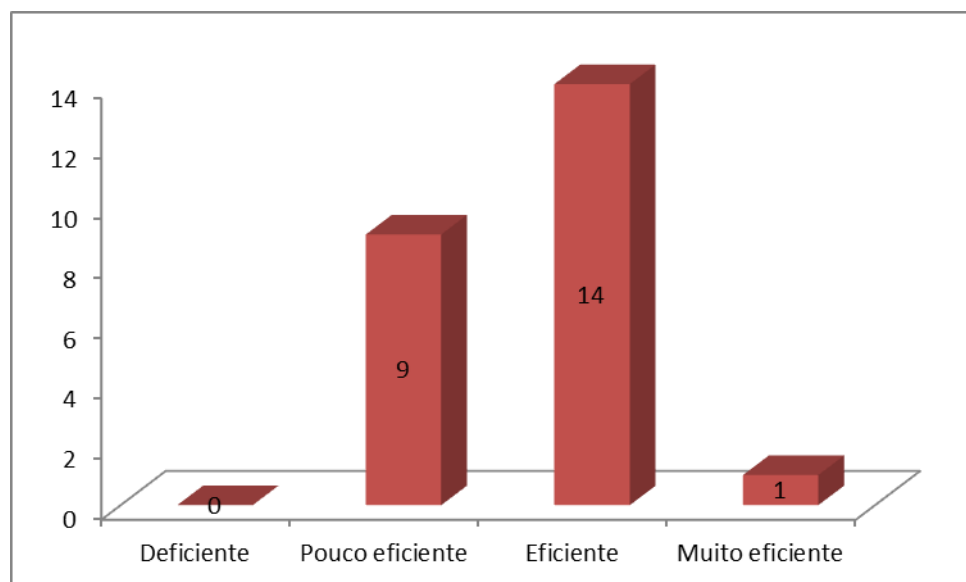
Quadro 5: Anos de exercício de funções de direção

Respostas	Número de Respondentes
Há menos de 2 anos	0
De 2 a 4 anos	4
De 5 a 10 anos	15
De 11 a 15 anos	5

Fonte: Elaborado do autor a partir dos dados coletados nos questionários (2013).

Ao se observar a tabela, verifica-se que a grande maioria dos questionados exerce funções de gestão no intervalo de cinco a dez anos. Quanto à participação dos respondentes na formação, 22 já tinham participado em cursos de formação de gestores.

Quanto à eficiência na implementação das inovações nas suas escolas, os resultados são apresentados no gráfico que se segue:

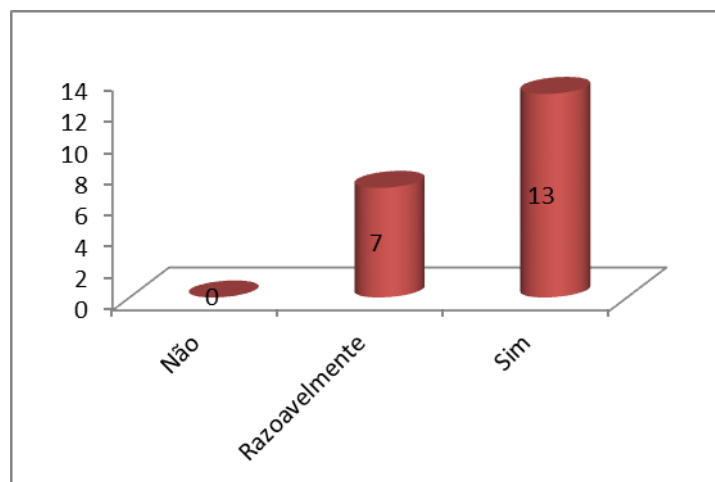
Gráfico 1: Eficiência na implementação das inovações

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados nos questionários (2013).

O gráfico indica que mais da metade dos respondentes consideram que a implementação das inovações curriculares nas escolas do ensino básico tem sido eficiente. Vale destacar também que o número de gestores que considera essa implementação pouco eficiente é relativamente elevado para o universo dos respondentes.

Perguntados se os SDEJT têm conduzido com sucesso a implementação das inovações curriculares, a maior parte dos gestores das escolas do distrito responde afirmativamente a essa questão, como se pode perceber pelo gráfico 2. Interessante notar que todos os respondentes concordam que os SDEJT têm mostrado algum empenho na implementação das inovações do currículo do ensino básico.

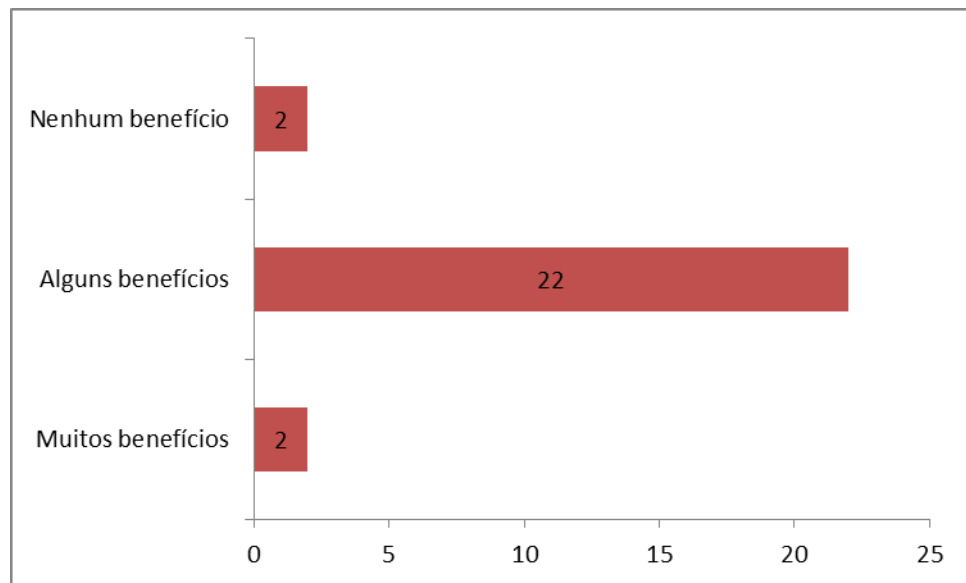
Gráfico 2: Os SDEJT têm conduzido com sucesso a implementação das inovações curriculares?



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados nos questionários (2013).

Quanto ao Ensino Básico Integrado, 19 respondentes disseram que a medida trouxe algumas melhorias para as escolas onde são gestores e quanto à forma como ele tem sido implementado, 22 salientaram que isso tem ocorrido com algumas dificuldades.

Sobre os benefícios que as inovações introduzidas no currículo de Ensino Básico trouxeram, as respostas são apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Benefícios que as inovações introduzidas no ensino básico trouxeram

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados nos questionários (2013).

Importa ressaltar o fato de que grande parte dos gestores das escolas que responderam ao questionário afirmou que as inovações curriculares apresentaram benefícios. É importante destacar que dois dos questionados afirmaram que as inovações trouxeram muitos benefícios para o sistema educativo em Moçambique, enquanto outros dois responderam que elas não trouxeram nenhum benefício.

Sobre as dificuldades que têm encontrado na implementação das inovações, os resultados estão resumidos na tabela abaixo.

Quadro 6: Dificuldades encontradas na implementação do novo currículo

Respostas	Números
Os pais e encarregados de educação são apáticos e pouco colaborativos em relação à escolarização dos seus filhos.	11
Falta de habilidades e conhecimentos por parte de alguns professores.	8
Baixa motivação dos professores.	6
Falta de tempo para o trabalho em equipe dos professores.	2
Falta de condições materiais didáticas na escola.	1
Os alunos são apáticos e pouco envolvidos na sala de aula.	1
Deficiente formação dos professores da minha escola.	1
Condições físicas da escola são precárias.	0

Fonte: Elaborado pela autora partir dos dados coletados nos questionários (2013).

A leitura do quadro acima mostra que os aspectos mais visíveis que tornam a implementação do novo currículo do ensino básico têm relação com o fraco apoio dos pais quanto à escolarização dos seus filhos, com o reconhecimento de que há professores com um déficit de conhecimentos e habilidades para o desempenho da sua função e com a baixa motivação. Assinalaram, também, que as turmas numerosas e a fraca capacitação dos professores para implementar tais inovações constituem elementos que condicionam a implementação do currículo.

Com relação à pergunta sobre a quem as dificuldades da escola são reportadas, percebe-se que os gestores, na sua maioria, indicam os SDEJT como o espaço onde podem ser levadas as inquietações com relação aos problemas que enfrentam na implementação do novo currículo, como se observa no quadro 7. Interessante é observar que a ZIP não tem sido o espaço privilegiado para apresentar tais inquietações, embora seja o local mais apropriado para isso.

Quadro 7: A quem são reportadas as dificuldades da escola?

Respostas	Números
Aos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia.	12
Aos pais e encarregados de educação.	10
Ao conselho da escola.	7
Ao coordenador da ZIP (Zona de Influência Pedagógica).	4

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados coletados nos questionários (2013).

Sobre o que pode ser feito para que a implementação das inovações no currículo seja eficiente, 16 respondentes afirmaram ser necessária a promoção de capacitações permanentes com os professores para discutir assuntos do currículo, oito responderam que a promoção de encontros pedagógicos ou de grupo de estudos com os professores é algo fundamental e oito apontaram a necessidade de orientação para a elaboração do planeamento dos conteúdos a serem lecionados, priorizando a escolha das melhores estratégias de ensino e formas de avaliação.

Interessante é verificar nesse quadro que a ZIP, um órgão criado pelo Ministério da Educação para o funcionamento pedagógico e que integra um conjunto de professores de escolas do mesmo grau ou ciclo de ensino para a superação pedagógica dos docentes, não parece ser importante para as escolas, uma vez que poucos diretores escolares afirmaram reportar dificuldades das suas escolas a esse órgão.

No que diz respeito à contribuição do Ensino Básico Integrado para a aprendizagem do aluno, os respondentes concordam que são essenciais aspectos como propiciar a inclusão social dos educandos e o diálogo entre os conteúdos, as metodologias e as práticas educativas, resgatando o valor entre o saber e o saber fazer, além do desenvolvimento integral e harmonioso do educando e de habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada entre todas as áreas do conhecimento.

Questionados sobre se os livros escolares ou manuais dos professores abordam o Ensino Básico Integrado de forma adequada, 12 respondentes afirmaram

que a abordagem é razoável, enquanto 11 disseram ser ela positiva. Apenas um questionado não respondeu à questão.

Sobre as ações que os professores e a direção da escola realizam para que o ensino integrado seja possível, 18 respondentes disseram que promovem encontros pedagógicos entre docentes para o estudo dos PCEB, REGEB e outros documentos normativos, nove afirmaram que realizam seminários de capacitação permanentes com professores e 7 indicaram que promovem intercâmbios pedagógicos entre escolas da ZIP.

Quanto à questão sobre o que pode ser feito para que a implementação das inovações introduzidas pelo novo currículo seja eficiente, 12 gestores escolares acreditam que a realização de seminários de capacitação permanentes com os professores pode ser a solução, dez acham que apenas com a promoção de encontros pedagógicos entre professores para o estudo dos PCEB, REGEB e outros documentos normativos ela será eficiente e apenas dois consideram que a solução está na promoção de intercâmbios pedagógicos entre as escolas da ZIP, o que, de certa forma, se mostra estranho, uma vez que esse órgão tem como uma das suas ações a formação contínua dos professores em exercício, com o apoio das instituições de formação de professores.

Perguntados sobre a avaliação que fazem do envolvimento dos professores que atuam na escola onde são gestores, 83,3% dos respondentes afirmou que o envolvimento é aceitável.

Sobre as condições que a escola recebeu para uma efetiva implementação da proposta do Ensino Básico Integrado, 12 respondentes afirmaram que uma das condições foi a formação em matéria de currículo integrado, seis disseram que receberam materiais de suporte sobre a integração e outros seis que não receberam nenhuma condição de trabalho para essa inserção na rotina escolar.

Quanto às dificuldades que têm encontrado para o desenvolvimento da proposta do Ensino Básico Integrado na escola, os resultados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 8: Dificuldades encontradas para o desenvolvimento de uma proposta do Ensino Básico Integrado

Respostas	Número de respondentes
Fraca formação de professores.	12
Falta de materiais didáticos.	6
Condições físicas da escola inadequadas para incorporar esta inovação.	4
Tempo insuficiente.	4

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados nos questionários (2013).

Pelo que se pode observar na tabela, metade dos respondentes entende que a maior dificuldade para o desenvolvimento da proposta do Ensino Básico Integrado na escola é a formação de professores, enquanto um quarto considera que a falta de materiais didáticos tem contribuído para esse quadro. Uma percentagem significativa de gestores acredita que as condições físicas das escolas são inadequadas para que o Ensino Básico Integrado seja desenvolvido.

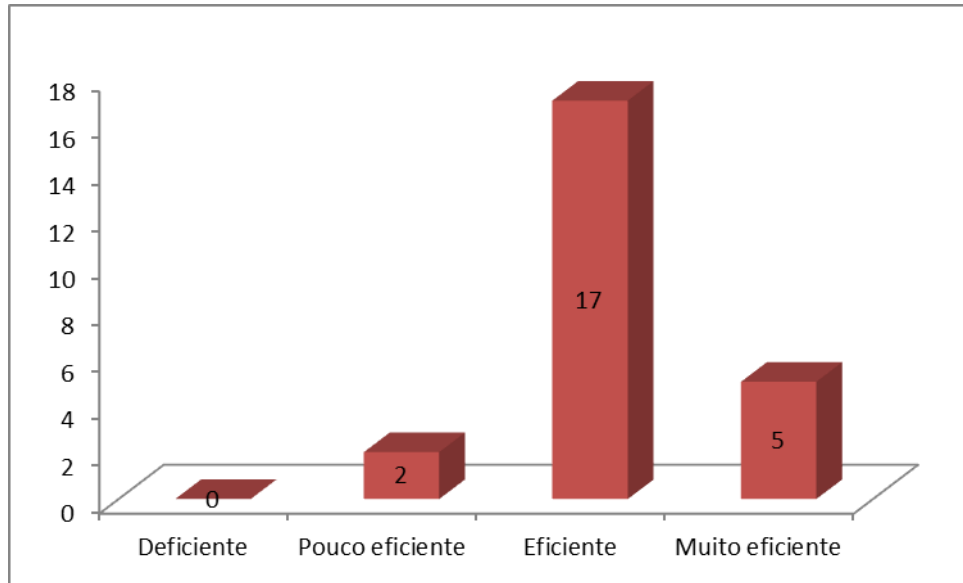
No que tange às lacunas apresentadas pela proposta curricular sobre o Ensino Básico Integrado, percebe-se que todos os aspectos apontados pelos gestores das escolas são relevantes para que a proposta curricular do Ensino Básico Integrado encontre dificuldades para o seu desenvolvimento pleno, como apontado no quadro 9.

Quadro 9: Lacunas apresentadas pela proposta curricular no Ensino Básico Integrado

Respostas	Números
Fraca relação de interdependência entre as diferentes unidades de ensino-aprendizagem, que se concretiza a medida que o processo de ensino-aprendizagem avança.	6
Falta de clareza sobre as estratégias de implementação da integração.	5
Fraca articulação entre os professores na altura do planejamento de aulas.	5
Deficiente hierarquização dos conteúdos comuns e os processos para o desenvolvimento de competências	4
Falta de uma estrutura pedagógica dinâmica, orientada para o desenvolvimento da aprendizagem, em função de um conjunto articulado de conteúdos e sistematizados por uma metodologia didática.	4

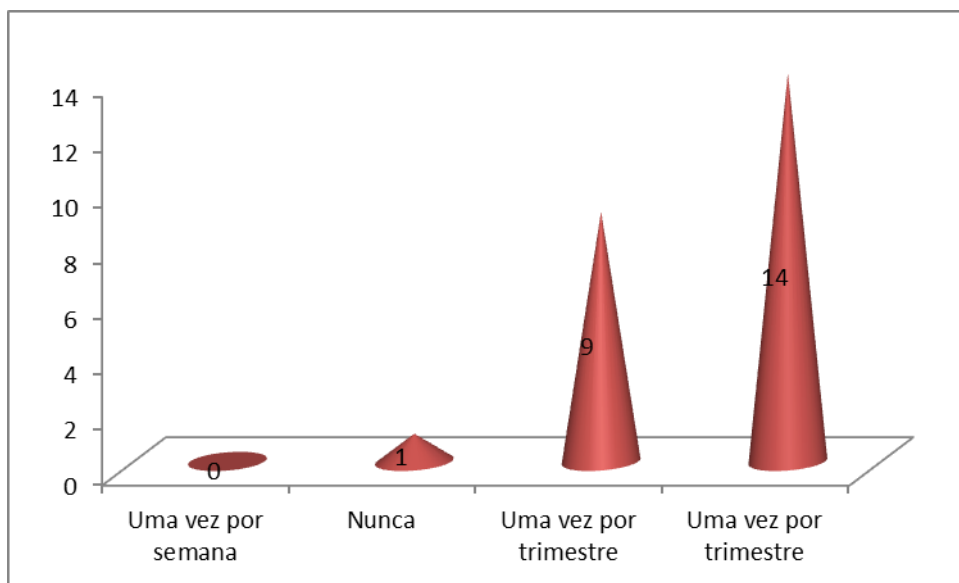
Fonte: Elaborado pelo autora partir dos dados coletados nos questionários (2013).

Sobre as formas de comunicação entre a escola e os SDEJT, a maioria dos respondentes (18 gestores) afirmou que predominam encontros entre os gestores das escolas e os SDEJT, confirmando, assim, as falas da Diretora e do TREB já indicadas. Outra forma usada são as visitas de supervisão pedagógica. Apenas cinco respondentes afirmaram que são utilizados os despachos ou telefones como meios de comunicação. Sobre a eficiência da comunicação entre os SDEJT e as escolas, os resultados são apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Eficiência na comunicação entre os SDEJT e as escolas

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados nos questionários (2013).

Sobre a frequência com que os SDEJT fazem o acompanhamento para verificar a implementação das inovações curriculares na escola, os resultados são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 5: Frequência com que os SDEJT faz o acompanhamento para verificar a implementação das inovações curriculares

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados nos questionários (2013).

Conclui-se, a partir da análise do gráfico anterior, que predomina no distrito o acompanhamento trimestral para a verificação do grau de implantação das inovações curriculares. Para um programa novo, o acompanhamento das atividades que as escolas realizam é essencial, uma vez que visa orientar e prestar assistência aos professores, bem como dar sugestões de novas metodologias, de forma a enriquecer a sua prática pedagógica e aperfeiçoar os seus métodos didáticos. A avaliação do gráfico 5 mostra, assim, que os SDEJT deveriam planificar mais tempo de acompanhamento das escolas.

Quanto à forma que os SDEJT organizaram a introdução da implementação do currículo nas escolas, principalmente no que diz respeito às inovações, 16 gestores afirmaram que foi através da capacitação dos professores, sete, por via da planificação por ciclos de aprendizagem, seis, pela organização dos professores por ciclos de aprendizagem e outros seis, através do estudo dos programas de ensino e do REGEB. Portanto, os encontros de capacitação de professores foram a forma que os SDEJT encontraram para inserir o currículo do ensino básico.

Apesar de aparentemente a implementação do currículo acontecer com tranquilidade, os gestores assinalam problemas significativos e apontam para a necessidade de mudanças. Dentre esses problemas, a questão da formação em serviço de professores e gestores aparece de forma central, o que permitirá conferir uma melhoria de qualidade dos serviços educativos prestados no distrito em geral e nas escolas.

A questão de formação de professores e gestores, como questão central da pesquisa, será discutida no próximo capítulo. Apesar de se fazer referência, no presente trabalho às dificuldades que as escolas enfrentam no que diz respeito aos materiais didáticos para facilitar a implementação do currículo, no plano de intervenção este ponto não será explorado, pois se espera que as próprias escolas, em encontros regulares que ocorrem nos grupos de disciplina, elaborem materiais de apoio à prática em sala de aula.

Importa realçar que não obstante o déficit de formação que os gestores apresentam, é a eles que cabe, em primeira instância, a missão de monitorar a implementação das políticas públicas educacionais na sua escola e a qualidade de todas as atividades por ela realizada nos âmbitos, pedagógico, administrativo, político e social.

Percebe-se, também, que as estruturas distritais precisam melhorar a forma de comunicação e repasse de informação às escolas, com vista à melhoria do relacionamento entre a instituição (SDEJT) e as diferentes estruturas que fazem a gestão das escolas, conferindo eficácia aos circuitos internos de informação/comunicação e rapidez na resolução de problemas do distrito e no acompanhamento da implementação do currículo e de outras atividades que as escolas realizam.

Uma análise global das respostas dadas pelos gestores escolares indica que eles deram respostas que aparentemente não lhes comprometia perante as estruturas distritais ou para proteção da imagem perante a estrutura distrital. É de admitir que o próprio instrumento do questionário pode ter limitado as opções de resposta dos gestores.

Embora a opinião dos docentes do ensino básico seja de capital importância, esta pesquisa não contemplou a sua percepção sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, as dificuldades enfrentadas na implementação das inovações trazidas pelo novo currículo e as possíveis formas de solucioná-las.

2 A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA A ADEQUADA IMPLEMENTAÇÃO DAS INOVAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Este capítulo tem o propósito de analisar algumas teorias que sustentam a formação dos profissionais educacionais, designadamente gestores escolares e professores, para uma efetiva implementação das políticas curriculares, com particular ênfase para as inovações na proposta curricular do ensino básico em Moçambique. A formação, tanto dos gestores escolares como dos professores, deve ser vista como uma maneira de aperfeiçoamento das suas práticas através de uma permanente reflexão sobre elas.

Para este estudo, foram considerados os textos oficiais do distrito pesquisado e as reflexões de alguns autores como Delores et al (1996), Mainardes (2006), Moreira e Candau (2007), dentre outros, que se debruçam acerca da importância da formação dos profissionais da educação, já que entendem que os recursos humanos formados têm um papel decisivo na implementação das políticas educativas, mormente na implementação das inovações apresentadas pelo novo currículo do ensino básico.

Para auxiliar no desenvolvimento do tema serão importantes as reflexões também dos autores Libâneo (1998), Pacheco (2000), Sacristán (2000), Casimiro (2004), Oliveira (2008) e Carvalho (2009).

O capítulo anterior debruçou-se sobre a descrição e a análise do caso de gestão de implementação das inovações curriculares no Distrito Municipal de KaMaxakeni, na periferia da cidade de Maputo. Foram apresentados argumentos que motivaram a transformação curricular do ensino básico no país, assim como a percepção dos principais atores, ou seja, os gestores escolares, a respeito dessa implantação.

Esta segunda seção abordará a questão da formação de gestores, com suporte bibliográfico dos seguintes autores: Gatti (2003), Lück (2008), Paro (2008), Fulhan (2009) e Fávero (2012). Já a terceira seção vai discutir sobre a formação de professores e a sua importância como elemento chave na implementação das políticas curriculares. Para isso, foram de capital importância as leituras de Nóvoa (1991), Sacristán (1999), Gatti (2003), Libâneo (2004), Góes (2008) e Lück (2008).

O Plano Estratégico da Educação (PEE 2012-2016) dá relevância à gestão escolar, para que o desempenho dos alunos seja o desejável, ao afirmar que

para que o aumento de recursos financeiros, bem como humanos, tenha o impacto desejável no desempenho do aluno, o enfoque será na gestão escolar, entre outros, através de uma maior atenção à selecção, colocação e capacitação dos gestores escolares, bem como a supervisão e monitoria do funcionamento das escolas, e a capacitação dos Conselhos de Escola na gestão e prestação de contas (PEE, 2012, p.7).

Por outro lado, o Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB) considerou duas premissas como estratégias para a formação de professores, designadamente a formação inicial e a em exercício ou continuada. Entende-se que, de acordo com MOÇAMBIQUE (2003, p. 52), “a formação inicial pretende fornecer ao futuro professor bases conceptuais e metodológicas para o exercício correcto e eficaz do magistério assegurando, simultaneamente, a possibilidade de continuar a sua aprendizagem numa perspectiva de auto-formação permanente”. Já a formação em exercício, de acordo com o mesmo documento, “visa atualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem e para a renovação da escola” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 52).

Nesse contexto, e partindo do pressuposto de que a implementação do currículo do ensino básico só pode ter sucesso se assegurar uma boa formação dos docentes,

é imprescindível que o futuro professor não só adquira conhecimentos científicos e pedagógicos, necessários para o exercício da docência, como também se revela essencial que seja preparado para uma atitude de análise crítica e sistemática da prática pedagógica, dos resultados obtidos, de modo a permitir uma contínua inovação pedagógica. (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 52).

De acordo com o Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Básico, “o Currículo de Formação de Professores para o Ensino Básico visa preparar professores do Ensino Básico e Educação de Adultos, munindo-os de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o correcto exercício da sua actividade na escola” (MOÇAMBIQUE²³, 2006, p.11).

²³ Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Básico.

Dessa forma, esse plano deve assegurar que se “criem condições para satisfazer as exigências do novo Plano Curricular do Ensino Básico e garantir a funcionalidade necessária para a melhoria da qualidade de educação básica no país” (MOÇAMBIQUE, 2006, p.8).

2.1 A importância de capacitação dos profissionais da educação (professores e gestores) para a eficácia na implementação das políticas públicas

Esta seção tem a finalidade de contextualizar as bases teóricas que sustentam uma das políticas educativas expressas no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB).

Carvalho et al (2010, p. 4) entende que “todo e qualquer processo político começa quando um ou mais atores da sociedade identificam uma necessidade ou um problema, ou sentem que as ações do governo afetam negativamente algum segmento da sociedade”. Quando se aborda o conceito de políticas públicas, importa salientar que a sua definição não se esgota. Todavia, a maioria das definições enfatiza o papel das políticas públicas na solução de problemas da sociedade.

Assim, Teixeira (2002, p. 2) considera políticas públicas como “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”.

Lynn (1980), citado por Celina (2006, p. 24), entende que política pública é um “Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”.

Seguindo o mesmo posicionamento, Strey, Azambuja e Jaeger (2004, p.180), citando Guareschi e outros, conceituam políticas públicas como

O conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público.

Riani (s/d) considera a política pública como um processo que tem a pretensão de resolver problemas públicos, isto é, a satisfação das necessidades públicas. Para esse autor, qualquer política pública pretende intervir na realidade social, buscando a estabilização dessa realidade, tal como as políticas econômicas neoliberais, ou, então, a transformação dessa realidade, como ocorre com as políticas públicas sociais, em especial as definidas constitucionalmente.

A definição de Guareschi (2004, p. 180), se aproxima a de Riani pois, na sua opinião entende de Políticas Públicas como

[...] o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público.

Sendo as políticas públicas constituem um conjunto de decisões que irão dar resposta as preocupações e expectativas da sociedade, ela, estão alinhadas com um conjunto ações que visam a implementação destas decisões. Por isso, os atores sociais e políticos são peças fundamentais nesse processo. Eles interferem no processo de elaboração e implementação das políticas públicas e são as suas necessidades que fazem surgir essas políticas. Sobre esse processo, Azevedo (2010, p.10) aponta a seguinte percepção:

necessariamente se constrói com base em uma determinada concepção ou a partir da síntese de concepções acordadas entre os atores que dela participam. Assim, envolve sempre uma determinada definição social da realidade, expressa no modo de compreensão das causas dos problemas a serem solucionados, bem como nas propostas para a sua solução.

Para Carvalho (et al 2010, p.5), citando Silva, a implementação de políticas públicas pode ser considerada como um processo de interação entre a determinação de objetivos e ações empreendidas para atingi-los. O mesmo autor acrescenta que ela consiste no planejamento e na organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para realizar essa política.

Outro fator que pode influenciar é a forma como os sujeitos se encontram envolvidos no processo. Como aponta Carvalho (2010, p. 5), citando Najan, o

fracasso na implantação de políticas públicas pode ser atribuído a duas abordagens antagônicas: *top-down*, perspectiva em que a decisão política é autoritária, em um nível central, e a *botton-up*, que leva em consideração a complexidade do processo de implementação.

A *top-down* é aquela cuja preocupação é encontrar as causas da não implementação de uma determinada política em virtude dos subordinados não fazerem parte da definição das propostas. Algumas vezes os seus implementadores não percebem o que é necessário fazer ou não sabem o que os superiores pretendem. A abordagem *botton-down* considera que o sucesso da implementação de uma política depende do envolvimento daqueles que a implementa na sua elaboração.

Carvalho (2011), citando Oliveira, entende o processo de decisão política-social como sendo a parte mais importante do planejamento e dependente de informações precisas, transparência, ética, temperança, aceitação de visões diferentes e vontade de negociar e buscar soluções conjuntas que sejam aceitáveis para toda a sociedade, principalmente para as partes envolvidas, levando continuamente ao aprendizado. Lopes (2004, p.111) ainda entende que

as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.

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

Nesse contexto, a implementação do currículo do ensino básico encontra espaço no debate que considera os profissionais da educação como parte do processo de elaboração e implementação de políticas educativas, uma vez que a dissociação entre a elaboração e implementação pode concorrer para o fracasso do processo. Como parte das políticas públicas, encontra-se o campo de ação das políticas educacionais, que regulam e orientam os sistemas de ensino, sejam públicos ou privados. Devido ao caso de gestão em análise, dentre as várias

políticas do campo educacional, serão consideradas neste trabalho apenas aquelas que dialoguem com a temática da gestão da implementação do currículo.

Na visão de Jesus & Farenzena (2012), as políticas educacionais são caracterizadas como a ação do estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realizam por meio da prestação de serviços educacionais. É nesse momento que as mudanças nas políticas curriculares são vistas e analisadas, como parte das transformações da reforma educacional.

De acordo com Sacristán (2000, p.109), política curricular é

um dos aspectos específicos da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e modificar o currículo dentro do sistema educativo, clarificando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, deste modo, na distribuição do conhecimento no âmbito do aparelho escolar e incidindo na prática educativa, quando apresenta o currículo aos seus consumidores, quando ordena os conteúdos e códigos de diferentes tipos.

Já Casimiro (2004) considera que diferentes estudiosos defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ele também afirma que.

as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (CASIMIRO, 2004, p. 110).

Em virtude de se conceber o currículo como uma construção política e cultural, Jesus e Farenzena (2012) entendem que as políticas curriculares são fruto de polêmicas, de decisões contínuas e, por isso, as decisões curriculares dizem respeito diretamente ao cotidiano das escolas. Dessa forma, a participação exercida pelos diferentes atores no processo de elaboração e implementação de uma política curricular diz respeito às formas de poder, podendo ser expressas de maneira explícita ou implícita e devendo ser analisada nos contextos da macro e da micropolítica.

Portanto, pode-se admitir que as políticas curriculares são decididas e construídas em situações que envolvem debates, alianças e consensos, como foi o caso da elaboração do currículo de ensino básico em Moçambique, com vista a eliminar “o risco da proposta curricular venha a ser recebida como patrimônio exclusivo de um pequeno grupo de investigadores e redatores do Estado, ou de um governo, sempre transitório” (MOÇAMBIQUE, 1997, p. 12)

Em um estudo que busca mostrar quão responsável devem ser aqueles que definem os currículos escolares, não sendo somente instrumentos educacionais, mas também artefatos influentes no social e no cultural, Oliveira (2008, p.545) salienta que.

é preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro, ao ser veículo de conhecimentos seleccionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais de sua estruturação.

Moreira e Candau (2007, p. 19) ressaltam que o papel do educador no processo curricular é, por isso, fundamental. Esse profissional é um dos grandes artífices, queiram ou não, na construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Os docentes são protagonistas da reforma curricular e, sendo assim, é imprescindível que compreendam a sua importância no processo, se posicionem, se responsabilizem e desenvolvam as ações necessárias para a sua boa condução. As escolas, por sua vez, devem assumir um papel ativo para estimular e fortalecer o envolvimento do professor na implementação das reformas curriculares. Segundo Pacheco (2001) citado por Manhiça (2010, p.38),

o professor deve participar activamente no desenvolvimento curricular que de uma forma planificada e colegial, articulando o que deve ser, a nível político-administrativo, com o que pode ser, ao nível da escola e dos alunos, quer de uma forma contextualizada, territorializando planos curriculares, programas ou conteúdos programáticos, organizando actividades didáticas, produzindo materiais curriculares e acompanhando os resultados dos alunos.

No contexto de desenvolvimento curricular, Manhiça (2010), apoiando-se em Leite (2002), distingue três tipos de atitudes que podem ser assumidas pelos

professores: neutra, quando os currículos são definidos pelos órgãos centrais, cabendo a eles a função de executores; ativa, quando o currículo nacional deixa espaço para que o façam as suas adaptações tendo em conta o contexto e as especificidades dos alunos; decisora, quando são “os protagonistas principais na construção e reconstrução do próprio currículo, de forma a adequá-la às características dos grupos e dos contextos onde vai ser vividos” Leite (2002) *apud* Manhiça (2010, p. 40).

A partir dessas três categorias de atitudes, pode-se inferir que Moçambique se posiciona naquela em que o currículo nacional encontra espaço para os professores fazerem as suas adaptações, segundo o contexto dos educandos, portanto, uma atitude ativa. O PCEB, ao se debruçar sobre relevância do currículo, salienta que “a visão da relevância do currículo fundamenta-se na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 7- 8).

Todavia, as entrevistas e questionários aplicados aos gestores do Distrito Municipal de KaMaxakeni mostram que há a percepção de que os profissionais que atuam nas escolas foram excluídos do processo de formulação do novo currículo do ensino básico, entendendo, então, o seu papel ativo “no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 47).

É seguindo esse raciocínio que Delores et al (1996, p. 26) acreditam que, “no passado, muitas reformas acabaram por ser rejeitadas, devido ao pouco empenho de algum destes parceiros”.

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica (DELORS et al 1996, p. 165).

O mesmo autor afirma que não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos docentes. Uma das variáveis de maior importância para a melhoria da qualidade de educação, que resulta na melhoria do rendimento de

aprendizagem dos alunos, é a formação e capacitação desses educadores. Veiga et al apud Garrido e Carvalho (2005, p.148) mostram que

o papel reservado ao professor, após a reformulação do sistema educacional no país, deveria ser o de “refletir sobre a própria prática, problematizando-a, distinguindo as suas dificuldades, sugerindo hipóteses de solução, testando-as, procurando as razões subjacentes às suas ações, observando a reação dos alunos, verificando como aprendem.

Libâneo sugere que o professor deve pensar na sua prática, ou seja, que desenvolva uma capacidade reflexiva e acrescenta que “tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre o seu trabalho” (LIBÂNEO, 1998, p. 41).

Se levarmos em consideração que o professor tem um papel decisivo na construção e implementação das reformas curriculares e é nele que se deposita a capacidade de fazer mudanças, faz sentido que os gestores educacionais em todos os níveis reflitam sobre o processo de formação do professor “à luz da perspectiva de uma aprendizagem permanente, que requer a articulação entre o currículo da formação inicial e da formação contínua [...]” (PACHECO, 2000, p. 159).

A ausência de formação e capacitação profissional pode significar a ruptura entre a política em construção e a continuidade para a sua implementação eficaz. Essa situação pode ser traduzida na passividade, na desmotivação e no comodismo por parte de quem cabe a responsabilidade de levar para a sala de aula as mudanças. Nesse contexto, e de acordo com Pacheco (2000, p.160), apud Flores (1998)

a transformação dos processos e práticas de formação passa, portanto, por uma atenção focalizada no trabalho dos professores e nas condições organizacionais em que o desenvolvem, mas também pelo reconhecimento de uma multiplicidade de estratégias e pela valorização de diferentes contextos formativos.

A opinião dos gestores do distrito é esclarecedora quanto à implantação das inovações do currículo do ensino básico moçambicano, quando afirmam que elas são realizadas, mesmo com algumas dificuldades devido à fraca capacitação/formação dos professores.

Segundo aponta a diretora dos SDEJT de KaMaxakeni, o ponto crucial para a implementação do currículo do ensino básico no Distrito Municipal é o processo de formação dos professores. Assinala que eles encontraram dificuldades em determinadas disciplinas, principalmente as novas, pois elas exigem uma formação específica, como é o caso de Educação Musical, para a qual foram submetidos a uma formação em cascata. Sobre a importância da capacitação, Carvalho (et al 2009, p.28) expõem que

os processos de capacitação precisam estar alinhados com o foco das organizações, pois, ao mesmo tempo em que tenta resolver problemas do dia-a-dia, a capacitação também deve olhar para o futuro. As organizações e as pessoas precisam estar dispostas a aprender continuamente, a fim de diminuir a defasagem, própria da dinâmica organizacional, entre as competências que existem atualmente e aquelas que precisam ser desenvolvidas.

Quanto aos gestores (tanto os distritais como os escolares), apesar do seu comprometimento com a implementação dessa política, é possível perceber nas suas falas algum desconforto quanto à sua capacidade de mobilização desses atores, uma vez que existem limitações provenientes de vários campos, desde a falta de meios materiais até mesmo de formação para a área de gestão.

Vale destacar que no processo de implementação de qualquer política pública a figura do gestor é de capital importância. Requer, especialmente, comprometimento e capacidade de liderança de forma autônoma, responsável e democrática. No caso de políticas educacionais, o gestor escolar

é o responsável por fomentar a discussão no interior na escola, criando espaços para que todos os membros da comunidade escolar sejam ouvidos (garantindo uma dimensão democrática ao processo), para que eles participem e, sobretudo, zelando para que as orientações deste documento estejam em sintonia com as diretrizes nacionais (FÁVERO, 2012, p. 52).

Ele deve ser uma das peças chave para que as políticas públicas ocorram com eficácia e eficiência e para o desenvolvimento integral de toda a comunidade escolar na qual a escola está inserida. Assim, é necessário que seja contemplado com uma formação específica, de modo a atuar com eficiência na gestão dos

recursos tanto humanos, materiais e financeiro como tecnológicos no seu local de trabalho.

É inserido nesse contexto que Almeida (2005), reconhecendo a essência da formação de gestores, evidencia a importância de se desenvolver programas de formação voltados para as especificidades do trabalho dos gestores, alicerçados na articulação entre as dimensões administrativas e pedagógicas e na integração entre tecnologias e metodologias de formação, tendo as tecnologias como artefatos que favorecem os encontros entre pessoas, valores, concepções, práticas e emoções.

O processo de formação tem como fundamento evidenciar o papel do gestor na consecução de políticas públicas educacionais (do distrito ou da escola), fazendo com que os profissionais reflitam sobre a realidade da escola e da sua própria atuação e sobre o seu envolvimento no planejamento escolar e no desenvolvimento de projeto político-pedagógico.

No que tange à formação de gestores, Libâneo (2005, p. 332) julga ser “desejável que os candidatos à eleição ao cargo de gestor tenham formação profissional específica e competência técnica, incluindo liderança, capacidade de gestão e conhecimento de questões pedagógico-didáticas”.

As entrevistas (gestores do distrito) e os questionários (gestores das escolas) mostram que a questão da formação está aquém do nível desejado, significando a existência de um déficit de formação em assuntos de administração da escola nos seus mais diversos componentes.

Mediante as respostas às entrevistas e aos questionários realizados com os gestores dos SDEJT e das escolas do Distrito Municipal de KaMaxakeni, há uma percepção que a inserção das inovações no currículo do ensino básico em 2004 não tem encontrado uma resposta adequada por parte dos profissionais da educação. Segundo eles, a fraca formação ou capacitação de docentes e gestores escolares é um entrave para que esses profissionais possam implementar com eficiência as inovações.

Perante esse quadro, faz sentido questionar a eficácia das capacitações ocorridas quando da introdução do novo currículo bem como as intervenções que acontecem por parte dos gestores do distrito de KaMaxakeni e dos gestores das escolas.

As respostas dos gestores contribuem significativamente para que se possa analisar tal questão, pois uma porcentagem significativa afirma que há dificuldades

de percepção das inovações introduzidas por parte dos professores, motivadas por uma deficiente capacitação. Segundo revelações dos gestores (escolares e distritais), a implementação do novo currículo do ensino básico tem encontrado obstáculos particularmente no que tange às novas disciplinas, dentre elas as de Educação Musical, Ofícios e Educação Visual. Existe entre eles a percepção de que os docentes não conseguem lecionar efetivamente devido à sua fraca preparação em seminários de capacitação ou, então, durante a sua formação inicial.

Alguns aspectos do novo currículo do ensino básico foram recebidos pelos professores com pouco entusiasmo e convicção. Essa afirmação encontra sustentação à controvérsia em torno da progressão por ciclos de aprendizagem, vulgarmente chamadas passagens semi-automáticas, sobre as quais, provavelmente, muitos professores têm pouca informação.

Apesar do currículo do ensino básico em Moçambique deixar uma margem de 20% do tempo letivo de cada disciplina para a abordagem de conteúdos locais, parece haver falta de articulação entre a escola e a comunidade, aliada à fraca preparação dos professores para o tratamento de conteúdos localmente identificados pela comunidade como relevantes. De acordo com Manhiça (2010, p. iv),

as principais evidências empíricas permitem concluir: i) há uma compreensão deturpada, pelos professores, do significado do conceito Currículo Local; ii) registra-se uma falta de envolvimento de outros actores educativos na fase de concepção; iii) predomina a falta de concretização das etapas sugeridas para a implementação da inovação; iv) há falta de domínio de conteúdos do Currículo Local e de compreensão.

Ela reconhece, assim, a questão da fraca preparação dos professores, faltando-lhes capacitação adequada e sistemática, além do fraco apoio que é dispensado quando a comunidade é solicitada para transmitir a sua experiência na escola. Em conclusão, ainda persistem constrangimentos na implementação do novo currículo, principalmente em disciplinas não tradicionais, assim como no tratamento de aspectos como a promoção por ciclos de aprendizagem e currículo local.

Importa enfatizar que, segundo Colombo (2004, p. 174), a escola precisa rever continuamente os seus processos pedagógicos e estratégias de ensino, incorporar as vantagens de modelos metodológicos da interdisciplinaridade e

transversalidade, qualificar os seus docentes e ter uma postura proativa diante das exigências de mercado.

É assim que, reconhecendo que o professor tem um papel importante na mudança das políticas educacionais, é imperioso que ele esteja associado às discussões e tomadas de decisão relacionadas aos assuntos de educação. O docente, como agente do processo educativo, deve passar de um papel passivo e resignado para um mais ativo e reflexivo sobre a sua prática, rompendo com a resistência às mudanças. Segundo Leite & Fernandes (2010, p.198), o professor tem

um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planejadas pelo poder central, quer de propostas com caráter mais descentralizado ou que emergem da periferia, neste caso das escolas e dos seus contextos.

Assim, almeja-se uma mudança buscando “a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno interage com o conhecimento já produzido e constrói o seu conhecimento” (COLOMBO, 2004, p. 180). Para que isso se torne factível, deve-se apostar na formação e capacitação permanente dos professores e gestores educacionais.

2.2 Formação continuada de gestores

O primeiro tópico desta seção foi dedicado a uma reflexão sobre a questão do gestor escolar e a sua formação como imprescindíveis no processo de implementação das reformas curriculares na escola. Vários estudos sobre essa matéria foram desenvolvidos, com destaque para as reflexões feitas por Gatti (2003), Lück (2009), Paro (2008), dentre outros.

A gestão escolar é vista por Lück (2009, p.24) como um

ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os

métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Desse modo, a figura do gestor escolar é a chave do sucesso de todo o trabalho que a escola realiza. Isso significa que ele, como líder, deve ter a consciência de que a qualidade dos resultados da escola depende da sua interação diária com os indivíduos e com a equipe que lidera.

Referindo-se à importância do papel do gestor, Fulhan (2009) defende que esse, como administrador escolar, é o líder que promove o sucesso de todos os alunos, facilitando o desenvolvimento, a articulação, a implementação e a administração de uma visão da aprendizagem que seja compartilhada e tenha o apoio da comunidade escolar.

Lück (2009, p.22) defende ainda que.

os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente.

Seguindo o mesmo raciocínio da autora, Fávero (2012, p.105) considera que

o gestor assume um importante papel no processo de implementação das reformas dentro do contexto das escolas. Isso porque é ele o primeiro sujeito da escola a receber as orientações e será, por consequência disso, o primeiro a ser responsabilizado também.

Importa destacar nessa discussão o posicionamento de Paro (2008, p. 130), quando afirma que “o gestor necessita ter a consciência que a qualidade da escola é global, devido à interação e as relações estabelecidas entre os indivíduos e grupos que influenciam o seu andamento”.

Fávero (2012) considera o líder escolar como um indivíduo que poderá ser tanto um facilitador quanto um dificultador do processo de implementação das reformas, pois, na maioria das vezes, a escola terá o primeiro contato com as

políticas através das suas orientações. É do gestor também a responsabilidade de criar condições para que as reformas ocorram concretamente, monitorando a implementação e avaliando os resultados. Este pensamento é também defendido por Paro quando observa que

O gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apóia o estabelecimento das prioridades, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos (PARO, 2008, p.130).

Klein (2010) entende que, sendo o gestor o dirigente, ele é o principal responsável por toda a escola. Por isso, é de suma importância que esteja em formação constante e permanente, pois isso possibilita e flexibiliza todo o trabalho a serviço das pessoas da organização. O mesmo autor, citando Libâneo, acrescenta que.

uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos (KLEIN, 2010, p. 14).

Apesar de se reconhecer que 93% dos diretores e adjuntos pedagógicos do distrito de KaMaxaqueni participam de cursos de formação sobre gestão escolar, segundo os resultados do questionário, é necessário que os gestores atualizem e revejam permanentemente os seus conhecimentos, incorporando elementos de mudanças em uma conjuntura de transformações políticas e sociais. De acordo com Lück (2009, p.18),

[...], desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos deve fazer parte do dia-a-dia do diretor escolar e de professores pretendentes a essa função, como um

processo de capacitação em serviço, de modo que desenvolva competência para o desempenho efetivo das funções de direção escolar e colaboração com a sua realização (LÜCK, 2009, p. 18).

Sendo assim, no que tange às políticas educacionais, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e diretores escolares devem estar presentes na agenda das estruturas educacionais em diferentes níveis, em uma perspectiva de aperfeiçoamento técnico-pedagógico e de valorização profissional dos atores educacionais.

Como já foi referenciado, o papel de gestor requer comprometimento e capacidade de atuar de forma autônoma, responsável e democrática. Essas qualidades são adquiridas não só pela experiência acumulada, mas também pela formação. No caso dos gestores das escolas em pesquisa, percebe-se que o déficit na sua atuação tem relação com a ausência de formação/capacitação regular, que poderia ser propiciada pelas estruturas que regem a educação no distrito.

Não obstante as dificuldades apresentadas pelos gestores das escolas do distrito, o déficit na sua formação e a falta de meios para levar adiante os seus projetos de desenvolvimento, é preciso reafirmar que o diretor escolar, segundo destaca Fávero (2012, p. 125), “deve monitorar a qualidade do ensino, executando e/ou coordenando o processo de avaliação, ocupando-se prioritariamente com a questão curricular dentro da escola, através de uma gestão pedagógica bem realizada, pautada em princípios democráticos e participativos”.

Além disso, o mesmo estudioso observa que o diretor é o primeiro responsável pela implementação das políticas na escola e que a maneira como se apropria da política interfere na sua ação de implementá-la.

Partindo dessa ideia, a formação dos gestores das escolas do distrito de KaMaxaqueni deve ser um imperativo profissional, pois só a formação contínua é “condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino” (LÜCK, 2000, p. 29).

Os resultados desta pesquisa mostram a necessidade de as estruturas diretivas da educação do distrito se preocuparem com a alteração do cenário prevalecente nas escolas do distrito, no que concerne à formação dos diferentes atores do processo educativo. Ou seja, a importância de se desenvolver um projeto

político pedagógico voltado para a formação permanente dos docentes e gestores escolares, com vista à sua profissionalização e à melhoria do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula para, com isso, melhorar a qualidade de educação oferecida à população.

As respostas dadas aos questionários fazem perceber que, apesar de uma aparente melhoria na gestão da implementação do currículo do ensino básico, já que uma percentagem significativa de gestores das escolas do distrito diz ter participado de cursos de formação em gestão educacional, é necessário que sejam desenhadas políticas eficazes de formação de professores e gestores escolares.

No que tange à formação, o artigo 33 da Lei 6/92, do Sistema Nacional de Educação (SNE), assinala que a formação de professores para os ensinos geral, técnico-profissional, especial e vocacional, visa (1) assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumir a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; (2) conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica e (3) permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica.

Diante do exposto, há nessa lei a preocupação em assegurar uma elevação do nível de formação dos professores em serviço. Segundo revelações dos SDEJT, grande parte dos gestores das escolas não tem uma formação inicial em gestão, o que significa que, para desenvolver as suas atividades rotineiras, valem-se dos conhecimentos adquiridos nas formações de curta duração promovidas pelos IFPs. Segundo Machado (2000), citado por Fávero (2012, p.122),

Pesquisas nacionais e internacionais têm demonstrado que os treinamentos de curta duração não têm sido capazes de suprir as deficiências de uma formação inicial inadequada, não incentivam os profissionais na revisão de suas práticas e, em geral, guardam relações com necessidades tópicas e inadequadas.

Fávero (2011, p.122) também acredita que o grande problema reside na formação inicial dos gestores, que não atende àquilo que se espera desses profissionais. Assim, a sua formação continuada deve-se iluminar pelos ideais da mudança de paradigma, no qual o pressuposto principal é a organização do trabalho pedagógico, visando à busca dos resultados educacionais e tendo como suporte o

desenvolvimento de recursos pedagógicos e sociais, essenciais para a prática de gestão escolar mais abrangente. De acordo com Colombo (2004, p. 173),

[...] o desenvolvimento de competências e o fortalecimento de habilidades e a capacitação técnica, as instituições necessitam repensar a organização do trabalho, as práticas pedagógicas, seus projectos pedagógicos e elaborar um Plano de Desenvolvimento Organizacional articulado e permeado pela organicidade acadêmica e administrativa.

Aos gestores das escolas cabe a responsabilidade de planejar, dirigir, coordenar e supervisionar as atividades das suas escolas, visando oferecer à comunidade escolar serviços educacionais de qualidade. Contudo, os questionários e as entrevistas mostraram um quadro em que, apesar de os gestores das escolas do Distrito de KaMaxakeni possuírem formação superior, poucos tem uma formação especializada em gestão, valendo-se apenas de algumas capacitações que ocasionalmente têm ocorrido, planificadas centralmente em coordenação com a Direção de Educação da Cidade de Maputo.

Outro aspecto que é vale a pena ser ressaltado está relacionado à forma como os gestores são selecionados para o exercício da gestão das escolas. No caso dos gestores das escolas moçambicanas, isso é realizado por indicação, comalgumas desvantagens, pois pode ocorrer por afinidade do gestor com a estrutura distrital e/ou provincialou por pressões políticas.

2.3 Formação continuada de professores

A formação de professores tem ocupado um lugar de destaque na atualidade. Conforme Sacristán (1999, p. 64), “o debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”.

Face às mudanças que ocorrem em todas as esferas do conhecimento, a formação continuada de docentes constitui uma realidade da qual não se pode descuidar, visando estimular a aprendizagem constante.

Assim, a formação continuada de professores é entendida por Wengzynski & Tozetto (2012, p. 2) como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e resignificando a atuação do professor.

Para a melhoria da qualidade da educação, é necessária a melhoria da qualidade da formação de professores e das condições de exercício profissional. Dessa forma, há um reconhecimento que indica que a capacitação dos profissionais educacionais é condição *sine qua non* para uma implementação eficaz das reformas de todas as políticas educacionais. Como destaca Delors (1996, p. 159), “de uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”.

É importante perceber que o professor é uma peça central na construção de conhecimentos e na construção e promoção de mudanças necessário para a melhoria de ensino. É assim que Machado (2006, p. 73) considera que “o papel dos professores é determinante para conseguir mudar a escola, e por consequência os processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem, fazendo dela um espaço de decisão curricular”.

A lei nº6/92, que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE), preconiza que a formação deve permitir que o professor se torne um educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos. O PEEC (2006-2011) salienta que professores bem formados e motivados são essenciais para um ensino de qualidade. O mesmo documento reconhece que a qualidade do ensino é influenciada pela fraca formação de professores, insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico.

A maioria dos professores se tem apoiado em métodos didáticos centrados no professor, que enfatizam a repetição e a memorização, mais do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Os professores estão mal preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes), o ensino em turmas grandes, sem terem materiais didáticos, e de lidar com desafios como a disparidade de gênero e o HIV/SIDA (PEEC, 2006, p. 45).

A Resolução nº 8/95, de 22 de agosto, que aprova a Política Nacional de Educação, reconhece que o corpo docente em exercício nas escolas apresenta fracas qualificações pedagógicas, que fazem com que o governo adote medidas estratégicas visando à sua superação. Nessa perspectiva, é essencial que a formação continuada, através da ZIPs nas quais a escola se encontra inserida e com o apoio das Instituições de Formação de Professores, possibilite que o professor adquira não só conhecimentos específicos da sua profissão, mas também o torne um indivíduo reflexivo, centrando a sua atuação em assuntos que se relacionam com o currículo, particularmente no que diz respeito às inovações. A formação contínua vai permitir que eles ressignifiquem sua prática pedagógica. Libâneo (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva.

As mudanças ocorridas no campo educacional, traduzidas em parte por reformas curriculares no Ensino Básico, Ensino Secundário e Formação de Professores, têm aumentado as exigências e responsabilidades dos profissionais da educação.

Dessa forma, a formação continuada é vista como uma maneira de propiciar aos profissionais da educação uma contínua reflexão sobre as metodologias que podem auxiliar no processo educativo, à luz das transformações que ocorrem. É assim que Nóvoa (1991, p.30) entende que

a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Para os professores em exercício, julga-se necessário que regularmente tenham momentos para a sua formação contínua, com seções de trabalho que podem ser realizadas no Distrito, na ZIP ou na própria escola. Segundo Delors (1996, p. 162), “o reforço da formação contínua – dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social”.

Para Lück (2009, p.88),

o desenvolvimento da competência profissional é de vital importância para todos que atuam em educação, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação.

Na perspectiva do PCEB (2003, p.52), “a formação em exercício visa actualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e renovação da escola”. Nóvoa (2000, p. 45) defende também que a formação continuada “é o processo de articulação entre trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor, [...]”. Pelo mesmo raciocínio, Libâneo (2004, p.227) considera a questão da formação continuada como um prolongamento da formação inicial.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o perfeccionamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Creio ser imprescindível que a formação continuada garanta um desenvolvimento profissional do professor para melhorar a sua prática na sala de aula e cumprir a sua função de ensinar e formar cidadãos capazes.

Lima (2001, p. 32) continua esse debate assinalando que a formação continuada deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”.

Na mesma perspectiva, Libâneo (1998) admite que esse momento leva os educadores a uma ação reflexiva. Já para Gatti (2003, p.167), a formação continuada e outros programas que visam trazer impactos na formação dos profissionais

só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

Segundo as afirmações dos gestores, tanto do nível distrital como escolar, a implementação das inovações do currículo do ensino básico tem como entrave a deficiente formação e capacitação a que esses profissionais de educação foram submetidos, segundo se pode depreender da fala da diretora dos SDEJT, que afirmou ser a principal dificuldade encontrada referente à formação dos professores, não condizente com as novas exigências curriculares, assim como de capacitação aos gestores escolares.

Segundo Nóvoa (2011, p. 27), “uma das pedras-de-toque da eficácia das escolas é a implementação de programas de formação contínua e profissional do seu pessoal, nomeadamente do pessoal docente”. Portanto, a formação deve ser vista pelos gestores das escolas e distritais como um instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, conhecimentos e habilidades para lidar com as crescentes mudanças do mundo cada vez mais globalizado. Essa formação, conforme destaca Nóvoa (2011, p.27),

deve estar intimamente articulada com o projeto educativo do estabelecimento de ensino, no quadro de dinâmicas de formação-ação organizacional e de incentivo à prática de trabalhos de investigação-ação que dêem um contributo efetivo à melhoria das escolas.

As declarações dos gestores distritais e escolares mostram que as capacitações de curta duração não têm surtido os efeitos desejados. De acordo com o exposto por Machado (2000, p. 97), “não têm sido capazes de suprir as deficiências de uma formação inicial inadequada, não incentivam os profissionais na revisão de suas práticas e, em geral, guardam relação com necessidades tópicas e imediatas”.

Libâneo (s/d) citado por Góes (2008, s/p) considera que

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Dessa forma, a formação continuada de professores deve ter como propósitos oferecer a esses profissionais oportunidades para o seu desenvolvimento profissional, de modo a responder às exigências do novo Currículo do Ensino Primário, no que se refere à expansão da rede escolar e à elevação da qualidade da educação, fornecendo, em pouco tempo, docentes com uma preparação profissional que os capacite a abraçar com sucesso a tarefa de educar o homem moçambicano.

Nesse contexto, a formação continuada ou em exercício deverá possibilitar, de acordo com Rios & Borba (2009, p. 6), “uma discussão e reflexão sobre metodologias diferenciadas que auxiliam no processo educativo. Esta formação continuada pode ser realizada em centros ou no próprio ambiente escolar, onde as propostas seriam direcionadas para determinado problema”.

Resende e Fortes (s/d, p. 13) apud Fusari (1997) destacam a importância do local de trabalho como espaço de formação continuada, a partir do qual é desencadeado um processo de reflexão crítica na experiência profissional, favorecendo o crescimento pessoal e profissional.

Perante uma realidade na qual se constatou que os professores do distrito têm um déficit de formação, principalmente nas disciplinas consideradas novas, e pela necessidade de ampliar e renovar os conhecimentos dos professores, visando a um aperfeiçoamento profissional contínuo, é de extrema importância que o distrito invista no desenvolvimento profissional desses educadores através da promoção de encontros de capacitação, como o apoio das instituições que velam pela formação de professores primário, designadamente os Institutos de Formação de Professores (IFPs). Isso porque a formação inicial não é suficiente para colocar os professores à altura de responder aos desafios que lhe são continuamente apresentados pela sociedade, que é proporcionar na sala de aula um serviço de qualidade.

Defendemos, assim, que a formação contínua, isto é, aquela que se desenvolve em serviço, ocorra na própria escola, tendo como elemento mediador,

segundo Nascimento & e Assunção (2012), “a própria dinâmica do currículo, isto é, do projeto pedagógico em ação, garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência na mediação entre o trabalho educativo efetivamente possível e socialmente desejável [...]”. Importa frisar que o Núcleo de Formação Permanente de Professores em Exercício (NUFORPE²⁴) tem proporcionado alguns cursos de capacitação de professores em exercício nas disciplinas como Educação Visual e Ofícios, Leitura e Escrita, Educação Física e Gestão Escolar. Todavia, estas capacitações ainda acontecem de forma esporádica e não conseguem dar resposta a demanda.

²⁴ Criado ao abrigo do Diploma Ministerial no 43/2004, como um Centro de coordenação do processo de atualização de professores em exercício e instalado nos Institutos de Magistério Primário (IMAP's) ou Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's), visando à elevação do grau de desempenho nas salas de aulas.

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Será apresentado neste capítulo o caso de gestão e os processos de gestão do currículo do ensino básico no Distrito Municipal de KaMaxaqueni. Mas, para dar início a essa discussão, faz-se necessário recapitular o que já foi investigado nas seções anteriores. No primeiro capítulo, foram descritas os motivos pelos quais foi realizada esta pesquisa. A partir do segundo capítulo, foi possível perceber que a implementação do currículo, particularmente as inovações introduzidas, tem conhecido algumas limitações derivadas do fato de os gestores escolares, assim como os professores, terem dificuldades de entender alguns elementos novos apontados pelo novo currículo, derivadas, principalmente, da falta de formação desses sujeitos. Já o capítulo 3 desta dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta de ação a ser aplicada frente aos problemas identificados, que foram produto da nossa reflexão no capítulo anterior. A pesquisa revelou que o ensino oferecido pelas escolas do distrito estudado ainda possui algumas lacunas no que se refere à implementação das inovações curriculares. Esse fato indica que ainda há um longo caminho a percorrer para que a implantação do novo currículo atinja os objetivos para os quais foi projetada. Um dos problemas apresentados é a fraca preparação dos professores para o tratamento de novas disciplinas como, por exemplo, a Educação Musical, os Ofícios etc, bem como o tratamento dos conteúdos localmente identificados pela comunidade como relevantes.

Assim, faz-se necessário que se desenhe uma proposta de intervenção com o intuito de oferecer subsídios para que a implementação das políticas públicas educacionais emanadas pelo estado se tornem efetivas. A partir do que foi apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, é possível perceber a existência de algumas limitações no trabalho dos gestores das escolas, no que tange à gestão da implementação do novo currículo do ensino básico, visto que os resultados dos questionários e entrevistas denunciam uma ausência de preparação dos diretores das escolas e professores e também a falta de materiais didáticos para uma efetiva implementação da proposta das inovações curriculares. É importante assinalar que o plano de intervenção limitar-se-á a abordar as questões da capacitação dos gestores escolares e dos professores. Apesar de se reconhecer a importância dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, a sua abordagem não fará parte

deste plano de intervenção, uma vez que, sendo objetos que complementam a ação do professor na sala de aula e servem de estímulos à aprendizagem dos alunos, fazendo parte do processo, não precisam de capacitações específicas. Importa realçar que esta proposta tem em vista reforçar as atividades que, a princípio, deveriam fazer parte da rotina dos gestores distritais e a questão da capacitação permanente do pessoal envolvido na implementação do currículo escolar do ensino básico, designadamente gestores escolares e professores. Será demonstrada a seguir uma proposta de intervenção a ser implementada a curto prazo (1 ano) nas estruturas de educação do Distrito Municipal de KaMaxaqueni. Contudo, é um plano que pode ser reaplicado nos próximos dois ou três anos, caso se verifique a continuidade dos problemas

Assim, importa salientar que as ações planificadas serão desenvolvidas tendo como pressuposto que qualquer plano de intervenção deve ser elaborado de forma flexível, deixando sempre uma margem para o seu redimensionamento em caso de necessidade.

Esta proposta de intervenção deverá se constituir como uma ferramenta de planeamento das atividades de formação em serviço, sob gestão dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias (SDEJT) e com implementação nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) e escolas do distrito. Como reconhece Machado (2000, p. 97),

pesquisadores, planificadores, formuladores de políticas e administradores são unânimes quanto ao reconhecimento da capacitação profissional como uma das condições que se impõem na implementação de mudanças e reformas em todos os campos das políticas públicas.

Segundo nos foi dado a perceber pelas declarações dos gestores do distrito, assim como das escolas, um número significativo desses não têm formação específica na área de gestão ou treinamento em matéria de administração escolar. É por isso que Machado (2000, p. 103) observa que a “formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana”.

Assim, o presente trabalho traz como contribuição uma proposta de intervenção para a capacitação de gestores, de modo que consigam realizar uma liderança eficaz frente às inovações curriculares. Essa capacitação profissional se constitui como uma das condições primordiais na implementação das reformas educacionais porque é na gestão que está a essência do sucesso.

Dessa forma, o gestor deve estar dotado de conhecimentos, capacidades e habilidades que lhe permita agir com ponderação, abertura e flexibilidade, atuando como mediador e compartilhando ideias e práticas com os demais membros da sua equipe de trabalho.

Vale ressaltar que os resultados de aprendizagem dos alunos estão associados a uma gestão escolar apoiada em princípios como a transparência e a abertura. Conforme Carvalho et al (2008), a gestão passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns.

Nesse sentido, exige-se dos gestores escolares um planejamento no qual serão definidas as metas a alcançar, os recursos (humanos, materiais e financeiros) e a avaliação. Esses pressupostos são fundamentais para que a gestão escolar provoque mudanças necessárias para a obtenção de resultados escolares desejados. Silva (2009, p.75) considera também que

o gestor educacional, através de uma gestão participativa tem o desafio de provocar mudanças nas práticas pedagógicas que garantam a qualidade da educação ofertada visando atingir as metas estabelecidas, construindo a identidade da escola e respeitando a identidade dos sujeitos que dela fazem parte.

O mesmo autor, ao citar Libâneo (2004), indica algumas atividades que constituem atribuições do diretor de uma instituição, designadamente supervisionar atividades administrativas e pedagógicas, promover a integração entre escola e comunidade, conhecer a legislação educacional, buscar meios que favoreçam a sua equipe, dentre outras.

Nesse contexto, os gestores educacionais precisam de capacitação específica a fim de propiciar a eles condições teóricas e práticas para administrar uma escola, tendo como horizonte a melhoria da qualidade de educação. Segundo argumenta Lück (2009 apud LÜCK 2004, p. 88),

a capacitação profissional constitui-se em processo sistemático e organizado de promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o correto exercício de atividades profissionais. A mesma autora considera que a capacitação profissional é exercida fundamentalmente de modo a desenvolver o senso de responsabilidade para a transformação e melhoria das práticas profissionais, a partir da melhoria do próprio desempenho profissional).

Essa capacitação, dessa forma, é de capital importância, pois só através dela os gestores compreenderão os novos desafios da política educativa em Moçambique, face às novas demandas que a sociedade enfrenta, no contexto de um mundo cada vez globalizado e em transformação. Só entendendo as políticas e os processos da sua construção, melhor poderão conduzir as suas escolas e, com isso, gerar maior satisfação da comunidade na qual a escola está inserida.

Sobre a capacitação aos professores, García (1999, p.144) o entende como

o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão desses profissionais sobre a sua própria prática, que contribui para o conhecimento prático, estratégico e que assim sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Através dessas capacitações, será possível suprir as deficiências dos gestores escolares e professores de uma inadequada e eventual formação inicial, incentivando-os à mudança da sua prática na sala de aula.

Com o presente plano de intervenção, então, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Promover o desenvolvimento profissional contínuo de gestores escolares e professores;
- possibilitar ações de formação reflexiva de gestores e professores, contribuindo para a transformação da prática pedagógica nas escolas do distrito;
- propiciar a aquisição de conhecimentos e competências profissionais dos gestores e professores, para a atualização das suas práticas de gestão e pedagógicas;
- adequar os conteúdos programáticos à realidade prática dos alunos.

Para este plano, foram desenhadas as seguintes ações:

1. Capacitação dos gestores das escolas do Distrito Municipal de KaMaxakeni;
2. capacitação dos professores;
3. supervisão e monitoramento das capacitações;
4. avaliação das capacitações.

Os fundos para essas capacitações serão viabilizados pelas seguintes fontes:

- a. Orçamento do Estado (OE), fonte principal;
- b. parcerias com as ONGs que atuam no distrito, no ramo da educação;
- c. parcerias com as empresas privadas do distrito.

Etapa 1: Capacitação dos gestores:

Esta proposta de intervenção considera fundamental o papel do gestor escolar na liderança, através da participação ativa de toda a comunidade escolar, de modo a promover a aprendizagem dos alunos, melhorando, assim, o seu desempenho.

Nesta etapa, portanto, pretende-se que sejam desenvolvidas as seguintes ações:

- Discussão dos documentos que versam sobre o currículo de ensino básico, desde a sua construção até a sua implementação. Nessa discussão serão estudados os principais aspectos de mudanças no novo currículo, principalmente as inovações curriculares.
- Estudo dos módulos que dizem respeito à gestão escolar.
- “Planejamento de implementação e incorporação de novas aprendizagens e conhecimentos em novas práticas profissionais” (LÜCK, 2009, p. 88).
- Discussão de ações de apoio pedagógico e educacional e orientação dos professores quanto à organização e funcionamento do currículo.

- Avaliação dos gestores quanto à execução do currículo do ensino básico, propondo as necessárias correções e ajustes de acordo com a realidade da escola.
- Estabelecimento de metas para a construção de melhorias no processo educativo.
- Desafios da gestão educacional e a sua influência nos resultados educacionais.

Uma vez que o foco da implementação das políticas públicas está na responsabilidade do diretor da escola, é a ele que cabe a missão principal de articular a construção de um ambiente propício de diálogo e participação, para que o processo de ensino e aprendizagem alcance o sucesso desejado. Para isso, é necessário que o diretor entenda os processos de construção da legislação referente ao sistema educativo, designadamente, as reformas que ocorrem nesse sistema, ou seja, o processo de construção do currículo do ensino básico, dos regulamentos de avaliação dos alunos, dentre outras matérias atinentes à educação.

Cabe igualmente aos diretores escolares a missão de coordenar e orientar a implementação das políticas emanadas pelo governo. Portanto, os gestores, como líderes comprometidos com a qualidade do ensino, lideram a execução do Projeto Político Pedagógico da sua escola, partindo das orientações oficiais do Ministério da Educação, como instituição gestora de todo o sistema educativo em Moçambique e partindo da premissa segundo a qual

o gestor educacional é o principal responsável pela escola, por isso deve ter visão de conjunto, articular e integrar setores, vislumbrar resultados para a instituição educacional, que podem ser obtidos se embasados em um bom planejamento, alinhado com comportamento otimista e de autoconfiança, com propósito macro bem definido, além de uma comunicação realmente eficaz (SILVA, 2009, p. 68).

Naturalmente que como gestor será fundamental também discutir assuntos relacionados à área de gestão escolar, à sua importância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz e ao equilíbrio entre aspectos de natureza pedagógica com os de natureza administrativa.

Ação 1: Cursos de capacitação dos gestores

Este tópico tem a finalidade de se debruçar sobre a capacitação de gestores escolares num contexto em que estes, ocupam um espaço privilegiado dentro da instituição escolar, sabido que eles são os principais articuladores na criação de um ambiente que apropriado para o desenvolvimento harmonioso de sua comunidade escolar.

1. Objetivo da capacitação

A capacitação de gestores escolares do distrito de KaMaxakeni tem em vista a sua atualização, fornecendo-lhes subsídios a fim de fazer o acompanhamento das suas ações diárias na escola. Sendo a capacitação destinada aos diretores das escolas e aos seus respectivos diretores adjuntos pedagógicos, pretende dotá-los de ferramentas, por meio de atividades teórico-prática e reflexivas, dentro dos marcos estabelecidos pela legislação educacional vigente, para contribuir com a melhoria dos indicadores educacionais na sua escola.

Desse modo, o Instituto de Formação de Professores da Munhuana (IFP) vocacionado à formação de professores e gestores escolares, através do NUFORPE, em articulação com as estruturas do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologias (SDEJT) e das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) do distrito de KaMaxakeni, terá como principal ação a programação de cursos de capacitação de gestores, bem como a sua implementação, com vista ao aperfeiçoamento pedagógico desses profissionais para uma melhoria nas as suas práticas profissionais. Essas ações de capacitação a decorrer no IFP têm como objetivo:

- atualizar os gestores escolares em matéria de currículo e gestão escolar a fim de liderar o processo de mudanças necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores;
- promover a melhoria do desenvolvimento de competências e habilidades na planificação e execução de atividades da sua unidade escolar;
- refletir sobre a gestão da organização escolar.

Essas capacitações terão a periodicidade bimensal, ou seja, duas vezes por mês, entre fevereiro e setembro. Serão discutidas as seguintes matérias: Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico (REGEB), módulos ligados à gestão escolar, designadamente, Gestão Escolar, Princípios de Administração da Educação, Administração do Pessoal, Gestão do Currículo e de Recursos e Supervisão da Eficácia Escolar, seguindo o cronograma de atividades indicado abaixo:

Quadro 10: Cronograma de atividades

Mês	Atividades	Observações
Fevereiro	Estudo do documento Plano Curricular de Ensino Básico: Objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação ²⁵ .	O estudo será dividido em três seções: 1ª seção: Objetivos, política, estrutura. 2ª seção: Plano de estudos. 3ª seção: Estratégias de implementação.
Março	Discussão do módulo: o que é o Novo Currículo do Ensino Básico ²⁶ .	Este módulo estará dividido em seis seções: 1ª seção: Supervisão da Formação. 2ª seção: Gestão da Mudança.
Março	Discussão dos módulos: o que é o Novo Currículo do Ensino Básico.	3ª seções: Organização sala de aula. 4ª seções: Avaliação.
Abril	Discussão dos módulos: o que é o Novo Currículo do Ensino Básico.	5ª seções : Comunidade e escola. 6ª seções : Construindo o Currículo.
Maio	Discussão do documento: Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico ²⁷ .	Duas seções.
Junho	Discussão do módulo: A gestão escolar	Duas seções.
Julho	Discussão do módulo: Princípios de Administração da Educação.	Duas seções.
Agosto	Discussão do módulo: Gestão do Currículo e de Recursos	Duas seções.
Setembro	Discussão do módulo: Supervisão da Eficácia Escolar	Duas seções.

Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁵ Da autoria do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE).

²⁶ Módulo de formação em gestão escolar produzido pelo CRESCER (Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos).

²⁷ Da autoria do Ministério de Educação de Moçambique.

Importa ressaltar que o material para as capacitações será fornecido pelos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias e pelo Instituto de Formação de Professores, uma vez que ele já foi elaborado para outros fins. Tais materiais foram selecionados tendo em vista o déficit de formação apresentado pelos gestores em matérias do currículo do ensino básico e de gestão escolar. Com isso, será possível responder aos objetivos estabelecidos para a capacitação, atingindo de forma mais efetiva os resultados desejados.

O quadro a seguir apresenta os custos²⁸ globais dessa formação.

Quadro 11: Custos globais para a capacitação de gestores

Ação	Itens	Curto prazo em Re ²⁹ ais (0-1 ano) (0-2)
Capacitação de gestores	Consumíveis	16 000 R
	Moderadores	12 800 R
	Consultores internos (Avaliação)	6 700 R
	Custos permanentes	3 300 R
Total		38 800 R

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme já discutido, nesses encontros serão estudados documentos como o Plano Curricular do Ensino Básico, no qual são apresentadas as inovações curriculares, o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico e os módulos voltados para os princípios de gestão escolar. Ao longo do período de execução do plano de ação, as atividades serão monitoradas por uma comissão designada pelos SDEJT, envolvendo técnicos da Repartição do Ensino Geral desses serviços e formadores designados pelo IFP da Munhuana, afetos ao NUFORPE. Esse monitoramento tem como objetivo central o acompanhamento das atividades de capacitação, de modo a assegurar o cumprimento integral do plano, do cronograma e dos objetivos que a nortearam. No final dessa capacitação, a comissão vai elaborar um relatório avaliando o seu processo.

²⁸ Custos em reais.

²⁹ 1 Real equivale na moeda moçambicana a aproximadamente 15 Meticais

Quadro 12: Quadro resumo das ações de capacitação dos gestores escolares

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Formação dos gestores escolares: Módulos de formação de professores em exercício: Gestão Escolar; Autodesenvolvimento para gestores educacionais; Princípios de Administração da Educação; Administração do Pessoal; Gestão do Currículo e de Recursos; Papel da sociedade na Direção das Escolas. Outros materiais de apoio para diretores de escolas.	Diretores das escolas e diretores adjuntos pedagógicos.	Encontros bimensais de fevereiro a setembro.	Através de cursos oferecidos pelo Instituto de Formação de Professores da Munhuana e por iniciativa dos SDEJT.	Garantir uma formação sólida dos gestores escolares para que tenham um papel decisivo na construção de uma escola de qualidade.	Ver a tabela acima

Fonte: Elaborado pelo autor.

Etapa 2: Capacitação dos professores

Segundo artigo 3 da Lei nº 6/92, de 6 de maio, é objetivo central do Sistema Nacional de Educação (SNE) “formar o professor como educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos”. Assim, a capacitação de professores em exercício visa suprir os déficits da formação inicial dos professores e aumentar a competência profissional

dos docentes. Entretanto, a capacitação também é vista como uma possibilidade de buscar novos conhecimentos e de superar desafios à luz das mudanças que ocorrem no sistema educativo, compatíveis às atuais exigências do desenvolvimento social. Nesse contexto, serão desenvolvidas ações como:

- a. estudo do documento Plano Curricular do Ensino Básico e do Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico;
- b. análise das inovações curriculares, com foco nas que dizem respeito à transição dos alunos, às novas disciplinas propostas e ao currículo local. Nessa análise, deve-se incluir a filosofia que norteou as inovações;
- c. planificação de aulas modelo, com enfoque para as novas disciplinas, como um meio de se preparar e organizar a ação pedagógica na sala de aulas.

Para a realização das capacitações serão estudados, também, os seguintes documentos: (1) Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), (2) Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB), (3) Manual do Currículo Local, (4) Módulos de Formação de Professores em Exercício, produzidos pelo programa CRESCER, nomeado “Novo Currículo: o que é?” e outros. Esses documentos constituem instrumentos base para que o professor possa apoiar a sua prática docente. Em colaboração com o Instituto de Formação de Professores, a implementação do plano de capacitação poderá ocorrer nas seguintes modalidades de formação:

Ação 1: Seminários promovidos na Zona de Influência Pedagógica e orientados pelos formadores de professores do Instituto de Formação de Professores da Munhuana, com a supervisão das estruturas distritais de educação, em parceria com o NUFORPE.

Essa ação destina-se aos professores de escolas públicas do ensino básico do distrito de KaMaxaqueni, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos na sala de aulas. É uma ação de formação continuada de professores que atuam no ensino básico voltada para o desenvolvimento da prática pedagógica e a atualização das políticas educativas no país. Propiciar-se-á aos professores uma diversificação de opções metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem e serão discutidas matérias como Novo Currículo do Ensino Básico, Inovações

Curriculares, Regulamento Geral do Ensino Básico, dentre outros instrumentos de caráter normativo. Com essa ação, pretende-se alcançar os seguintes objetivos:

- a. oferecer suporte pedagógico aos professores do ensino básico, com vista à elevação do desempenho na sala de aula;
- b. incentivar os professores à reflexão sobre o trabalho que realizam na sala de aula;
- c. contribuir para a construção do conhecimento como processo contínuo de formação profissional;
- d. valorizar as experiências positivas dos professores, promovendo a reflexão sobre a sua ação educativa;
- e. contribuir para que se desenvolva nas escolas do distrito uma cultura de formação continuada.
- f. promover o gosto pela leitura e a investigação permanente por parte dos professores.

As ações de capacitação de professores terão o envolvimento das ZIPs, em parceria com o Instituto de Formação de Professores através do Núcleo de Formação Permanente de Professores em Exercício (NUFORPE), como o centro de coordenação do processo de atualização de professores em exercício. Os SDEJT serão a instituição supervisora desta atividade nas ZIPs. Também fará parte do grupo de parceria para o financiamento as Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuam no distrito e algumas empresas nele sediadas. Esses seminários de capacitação ocorrerão nas ZIPs e envolverão professores das escolas abrangidas por cada uma das que compõem o distrito.

As ZIPs, em coordenação com o NUFORPE, organizarão as capacitações pedagógicas de professores, em seções que ocorrerão no período de interrupção de aulas, portanto, três vezes durante o ano. Nelas, orientadas por especialistas de cada área, serão discutidos assuntos sobre o novo currículo do ensino básico, designadamente, Plano Curricular do Ensino Básico; conteúdos que dizem respeito às inovações curriculares do Ensino Básico como a introdução de ciclos de aprendizagem; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a progressão por ciclos de aprendizagem; a introdução das Línguas Moçambicanas e a introdução da Língua Inglesa, Ofícios, Educação Moral e Cívica e Educação Musical. Será também

matéria de discussão nesses seminários o REGEB e a questão das metodologias participativas, dentre outros documentos normativos.

Levando-se em consideração que os materiais básicos para a capacitação (PCEB, REGEB e módulo: Novo Currículo, o que é?) já existem na escola, os custos serão apenas para os consumíveis, como a compra de bloco de notas, esferográficas, papel gigante, além da reprodução do programa do curso, termos de referência e alimentação. Os custos globais para a Formação de professores são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 13: Custos globais para a capacitação de professores

Ação	Itens	Curto prazo (0-1 ano)
Capacitação de professores	Consumíveis	1 20 000 R
	Moderadores	12 800 R
	Consultores internos (Avaliação)	6 700 R
	Custos permanentes	3 300 R
Total		142 800 R

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sendo assim, a formação de professores em serviço permitirá que eles estejam num processo permanente de desenvolvimento, em busca de melhorias para a uma prática na sala de aula reflexiva. Isso significa que o distrito deverá garantir que cursos de formação contínua ocorram de forma regular, a fim de abranger todos os professores do distrito, enquadrados nas respectivas ZIPs, assim como a criação de um sistema de acompanhamento que garanta que as novas aprendizagens sejam implementadas de forma eficaz. No que tange à avaliação dessas ações de capacitação de docentes, essa deverá ser observada através da mudança das práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula. Segundo Fávero (2011, p.141), “uma formação teórica só é eficaz quando consegue gerar mudanças na esfera da prática”. Esse autor considera que a forma mais simples para realizar essa avaliação é uma observação sincera ou até mesmo um diálogo com outros professores e/ou membros da equipe de gestão.

Quadro 14: Quadro resumo das ações de capacitação dos professores

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	QUANTO?
Capacitação dos docentes em matéria das inovações introduzidas no currículo de ensino básico.	Formadores do IFP da Munhuana e NUFORPE, Equipe de técnicos do distrito coordenarão essa ação, na qual serão envolvidos todos os professores das escolas do distrito enquadrados nas suas ZIPs.	Atividade a se realizar no período de interrupção trimestral.	As ZIPs coordenarão o processo de capacitação.	Um número significativo de professores tem dificuldades de perceber a filosofia que norteou as inovações do currículo do ensino básico, especialmente a transição por ciclos de aprendizagem, a introdução das novas disciplinas e o currículo local, o que, de certa forma, prejudica as suas atividades em sala de aula.	Ver tabela anterior.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.1 Supervisão e monitoramento das capacitações

A supervisão e o monitoramento são essenciais e necessárias no processo de formação e visam acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas, para que os gestores e docentes alcancem o sucesso no processo de implementação das políticas curriculares em vigor, principalmente daquelas que constituem inovação.

Através do monitoramento e da supervisão, podemos perceber que os objetivos previamente traçados para a capacitação estão sendo cumpridos adequadamente e com a devida qualidade. Seus objetivos são:

- verificar o nível de acompanhamento das atividades de capacitação dos gestores e professores;
- identificar possíveis dificuldades dos facilitadores do curso e encontrar mecanismos de superação;
- acompanhar o progresso dos capacitandos, redefinindo estratégias e metodologias em conjunto com os facilitadores.

Desse modo, as capacitações apresentadas neste capítulo serão acompanhadas por uma equipe de supervisores constituída por técnicos indicados pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Os supervisores deverão acompanhar as formações e apoiar, em caso de necessidade, os formadores/facilitadores na sua condução. O programa de supervisão e monitoramento não envolverá custos adicionais além dos apresentados nos quadros anteriores.

3.2 Avaliação da capacitação

A avaliação do programa de capacitação de gestores escolares e professores (diretores e os seus directores adjuntos pedagógicos) tem o objetivo de colher a opinião dos participantes sobre a sua formação, de modo a indicar o grau de satisfação com relação ao processo de formação. A avaliação é uma atividade que será realizada de forma contínua ao longo da capacitação, com base em uma reflexão diária. A participação dos sujeitos será avaliada de forma qualitativa por meio da frequência a todas as atividades propostas na capacitação e consistirá em:

- avaliações diárias, com o intuito de detectar as lacunas dos participantes em processo de capacitação;
- aplicação de um instrumento de avaliação, no qual os sujeitos envolvidos poderão expor, com detalhes, as suas percepções e pontos de vistas sobre a capacitação.

Para além das avaliações diárias, no final do curso será realizada uma avaliação final na qual o participante preencherá um formulário avaliativo de todo o processo. Esse formulário é apresentado em apêndice a este trabalho. Importa salientar que não está prevista uma avaliação externa.

3.3 Considerações finais do capítulo 3

Este Plano de Intervenção reforça a necessidade de um processo de formação permanente tanto para os gestores educacionais como para os professores, a fim de uma atualização da sua prática profissional, já que, de acordo com Libâneo (s/d, p. 227)

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

A formação se configura como um instrumento necessário, pois é através dela que se discutem matérias que constituem o cotidiano do gestor e do professor, as suas inquietações na prática profissional e a percepção das mudanças que ocorrem na política educativa, mormente a questão da gestão das inovações curriculares, da avaliação e de outros elementos novos que o currículo de ensino básico apresenta. Importa enfatizar que o plano de intervenção ora apresentado não é uma inovação para a rotina de trabalho das instituições educativas (escolas, ZIPs e SDEJT), mas uma possibilidade de reforçar as ações que têm sido levadas a cabo por essas

estruturas, visando minimizar os problemas do dia-a-dia dos gestores escolares e professores.

É importante referenciar que essa proposta de capacitação busca tornar os agentes educativos mais conscientes, reflexivos e críticos, de modo a propiciar uma ação educativa relevante e ajustada à realidade dos alunos e aos anseios da sociedade.

A formação continuada dos profissionais da educação (gestores escolares e professores) deve ser vista como um espaço de reconstrução dos saberes, partindo do pressuposto de que, além de possibilitar subsídios teórico-metodológicos para melhorar a sua prática, também objetiva superar algumas defasagens de formação inicial, visto que a evolução rápida do mundo em que vivemos exige uma permanente revisão e atualização dos saberes, a fim de ajustá-los à realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou a investigação e a análise do caso da gestão de implementação das inovações curriculares no Distrito Municipal de KaMaxakeni, na periferia da cidade de Maputo, capital de Moçambique, tendo culminado com o desenho de um plano de intervenção que desse visibilidade à implantação, com alguma segurança, do currículo do ensino básico, particularmente nas escolas desse distrito.

Alguns autores concordam que a elaboração e a implementação de um currículo resultam em processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. Como afirma Saviani (2003, p.1),

a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seus e dos alunos/as) para desenvolvê-la e vão freqüentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem (SAVIANI, 2003, p. 1).

Nesta pesquisa, foram consideradas as atuações dos gestores e dos professores na gestão e implementação das inovações curriculares, com relevância para as que se referem às novas disciplinas e ao critério de avaliação dos alunos do ensino básico.

É preciso reforçar que são os gestores e docentes os atores principais da ação educacional na escola. Por isso, a importância de analisar como eles atuam perante as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem nas suas escolas. Percebeu-se, com o estudo aqui realizado, que a implantação do currículo do ensino básico tem conhecido um percurso com alguma sinuosidade, originado das dificuldades desses agentes na interpretação do que está plasmado nessa nova política curricular, devido à sua deficiente formação ou, então, ao pouco envolvimento no momento da sua construção.

É assim que no contexto das políticas educacionais, Mainardes (2006, p. 53) lembra que

os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Com a investigação deste trabalho, pode-se ressaltar que há um fraco envolvimento dos professores na execução da proposta curricular, o que, de alguma forma, tem colocado em risco a qualidade de ensino. Perante a esse cenário, foi desenhado um plano de intervenção, que focaliza a formação dos diferentes atores da escola, designadamente do gestor escolar, como líder da instituição, e dos professores, que têm um papel preponderante na interpretação das políticas educacionais e, conseqüentemente, na implementação de tais políticas. Fávero (2012) acredita que quando os professores conhecem satisfatoriamente os conceitos fundamentais da reforma, terão mais condições de contribuir para a implantação dessa política.

Neste estudo, tentou-se apresentar as principais ações a serem realizadas nos cursos de capacitação tanto de gestores das escolas como de professores e o papel das instituições de formação de gestores e professores, reforçando a importância das parcerias, para que essas formações tenham o êxito necessário.

No que diz respeito à capacitação dos professores com relação aos grandes temas do currículo do ensino básico, atentou-se para que eles conheçam a filosofia que norteou a transformação curricular, os conceitos fundamentais dessa transformação, a questão das inovações introduzidas, dentre outros aspectos. Também foi possível apreender que a grande maioria dos gestores escolares carece de uma formação especializada na área de gestão. Por isso, há todo um interesse que as escolas tenham um corpo de gestores com conhecimentos científicos da área para atender à demanda, e não apenas cursos de curta duração que esporadicamente ocorrem. Portanto, existe a necessidade de se profissionalizar a gestão escolar.

A capacitação profissional dos gestores é uma condição que se impõe na implementação das mudanças que vêm ocorrendo na estrutura organizacional do sistema educativo moçambicano. Sendo assim, essa capacitação deve estimular

uma prática pedagógica que seja centrada na reflexão e na transformação do contexto escolar.

A capacitação do gestor escolar exige a apropriação de um conhecimento a partir de conteúdos de natureza educacional até os de natureza organizacional-administrativos. Portanto, é fundamental que esse gestor tenha capacidade e habilidades para mesclar as dimensões acadêmicas e práticas de gerenciamento de uma escola.

Foi possível perceber, ainda, que os professores precisam passar regularmente por capacitações para não ficarem à margem do processo educativo, uma vez que é notável por parte desses docentes a ausência de reflexão sobre a sua prática e a necessidade de fazer parte da construção das mudanças que acontecem nas políticas de educação.

Essa capacitação se constitui como um espaço privilegiado, pois permite perceber os processos de mudança que ocorrem no contexto do sistema educativo e da escola. Dessa forma, é preciso perceber como se processam as mudanças e as suas consequências no contexto escolar. Conforme Hargreaves 2002 apud Wengzynski e Tozetto, (2012, p. 3),

Uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando.

A formação continuada dos professores, então, deve ser vista como uma possibilidade de articular aprendizagens novas e antigas e reforçar a sua prática pedagógica.

Para finalizar, importa declarar que as ações sugeridas neste estudo não podem ser vistas como receitas acabadas, mas como porta para visionar novas oportunidades de enriquecer o trabalho dos atores educacionais na implementação das políticas públicas educacionais de forma mais segura e dentro do estabelecido pelos regulamentos sem, no entanto, limitar a criatividade desses agentes. Para que a melhoria da qualidade de ensino seja uma realidade, importa que novos estudos nessa área sejam considerados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. E. Bianconcini. Tecnologias para a gestão democrática. Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática. In: **Salto para o Futuro**. Série Integração de tecnologias, linguagens e representações. Rio de Janeiro: TV Escola, SEED-MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/itlr/tetxt2.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

AZEVEDO, J. M. Lins de. Reflexões sobre políticas públicas e PNE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, pp. 27-35, 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 de Abr. 2013.

BARCA, Alberto. & SANTOS, Tirso. **Geografia de Moçambique**. Volume I. Parte Física. 10^a classe, 1992.

BEANE, James A. **Integração curricular: A essência de uma escola democrática**. Currículo sem fronteiras. V.3, n.2, pp.91-110, 2003.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutúgua-Revista acadêmica multidisciplinar*. s/d. Disponível em <http://uem.br/urutugua/007/07bovo.htm>. Acesso em 07 out 2013.

CASQUEIRO, António J. Nobre. **Perspetivas e práticas de três professores de Matemática do 2º CEB**. Mestrado em Gestão Curricular, na Especialidade de Matemática, Ciências e Tecnologia Educativa. Universidade do Aveiro. Porto, 2007

CARVALHO, António I. et al. **Escolas de Governo e Gestão por Competências**. Mesa-redonda em pesquisa ação. Enap, 2009.

CARVALHO, Maria de Lourdes. **Influência das dimensões do protocolo 5C na implementação de políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior**. 2011. Disponível em: http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/44/TDE-2011-11-10T110938Z-3282/Publico/texto%20completo.pdf <>. Acesso em: 16 maio 2013.

CARVALHO, Maria de Lourdes; BARBOSA, Telma R.; SOARES, Jeferson B. **Implementação de Política Pública: Uma abordagem teórica e crítica**. X Coloquio Internacional sobre Gestión Univeritaria en América del Sur. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97020/IMPLEMENTA%C3%8>

7%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20ABO
RDAGEM%20TE%C3%93RICA%20E%20CR.pdf?sequence=1
>. Acesso em: 10 abr.2013.

CESEC & MEPT (2011). **Avaliação da Qualidade** qualidade dos Serviços serviços da educação. Disponível em: <http://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE/PPI/pastas/governacao/educacao/artigos_cientificos_imprensa/fd_4695.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2012.

COLOMBO, Sónia Simões et al. **Gestão educacional**. Uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONDÉ, Eduardo Antônio Salomão. **Abrindo a caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=26&topic>>. Acesso em: 30 set. 2012.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo. Cortez Editora, 1996.

EICHLER, Marcelo Leandro e DEL PINO, José Claudio. **A produção de material didático como estratégia de formação permanente de professores de ciências**. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 9 Nº3, 633-656 (2010)*. Disponível em http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen9/ART8_Vol9_N3.pdf Acesso em 28 de abr. 2013.

FUNDAÇÕES da Open Society. Moçambique. A Prestação Efectiva de Serviços Públicos no Sector da Educação. Relatório publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa, 2012.

GALLO, Sílvio. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>>. Acesso em: 11 dez, 2012.

GATTI, Bernardeti A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf/>>. Acessado Acesso em: 28 abr. 2013.

GÓES H. B. de Oliveira **Formação continuada: Um desafio para o professor do Ensino Básico.** 2008. Disponível em: <http://www.gd.g12.br/eegd/2008/formacao_continuada.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2013.

GOMEZ, M. Buendia. **Educação Moçambicana.** História de um processo: 1962-1984. Maputo. Moçambique: Livraria Universitária, 1999.

GUARESCHI, N. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, Marlene (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

INDE. **Melhoria da Eficácia da Reforma e Desenvolvimento Curricular.** Um guia para os planejadores do currículo. República de Moçambique, 1997.

JESUS, Roseli B. & FARENZENA, Nalú. Política Curricular para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso: Um olhar sobre as orientações curriculares. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Acesso em: 05 abr. 2013.

LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp. 198-204, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docentes. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos). **Organização e gestão escolar - Teoria e prática.** São Paulo: Alternativa, 2004.

_____. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. S. Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** Doutorado em educação. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LOBO, Manuel Francisco & NHÊZE, Ismael Cassamo Nhêze. Qualidade de Ensino no Ensino Primário. Maputo. 2008.

Disponível em http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=63&Itemid=48. Acesso em 11 mar. 2013.

LOPES, A. Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 1, n. 1, 2000.

_____. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

KILBORN, Wiggo. **Pesquisa e desenvolvimento da Matemática na Escola Primário em Moçambique**. Cadernos de pesquisa n° 17. Imprensa Universitária. Maputo. Moçambique. (2000).

KRUG, Andréa. Currículo e a aprendizagem para todos. Boletim 2004.

MACHADO, M. A.de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, pp 97-112, 2000.

MACHADO, Maria Paula Neves. O papel do professor na construção do currículo. Um estudo exploratório. 2006. Mestrada em Educação, na Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho.Braga

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 mar 2013.

MANHIÇA, Glória P. **Análise da implementação do currículo local no currículo do Ensino Básico em Moçambique**. 2010. (Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Desenvolvimento Curricular). Universidade de Minho.Braga (2010)

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

MATOS, Maria do Carmo & PAIVA, Vasconcellos de Paiva (2009). **Currículo Integrado integrado e Formação formação docente**: Entre diferentes concepções e práticas. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal/repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>. Acessado Acesso em: 22 de julho de jul. 2013.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa. 1995.

MEC. Relatório Balanço da Supervisão Pedagógica IIIº Trimestre. Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica de Moçambique. Maputo, 1997.

MOÇAMBIQUE. Lei 4/83, de 23 de Março de 1983.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República. 1990.

MOÇAMBIQUE. Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE. Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário. Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/2011. Maputo, 2006.

MOREIRA, A. F. Barbosa & CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007.

NASCIMENTO, Maria Mazarelo & e ASSUNÇÃO, Suzana Vieira de. **Formação continuada do professor como desafio de um gestor** - Artigos Acadêmicos. 2012. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/academico/formacao-continuada-do-professor>>. Acesso em: 18 maio 2013.

NETO, M. F. de Sousa. Ofício, a oficina e a profissão: Reflexões sobre o lugar social do Professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 06 nov. 2012.

NÖVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÖVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa. Publicações Dom Quixote.1992

_____. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA. António (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora/ Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, A. Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OSÓRIO, C e Silva, T. **Buscando sentidos**. Género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário. Moçambique: Editor: WLSA Moçambique, 2008.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, 2008.

PACHECO, José Augusto (org). **Políticas de Integração Curricular**. Portugal: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e praxis**. Porto. Porto Editora, 2001.

PARO, V. Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, C.A. Altieri. **A construção do currículo na gestão democrática**. Revista Paulista de Educação. Vol. 1. N. 1. São Paulo, 2012.

PEREIRA, Elisabete M. A. MERCURI, Elisabeth, BAGNATO, Maria H. Inovações Curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p.200-213, 2010.

RESENDE, L. M. Gonçalves de & FORTES, R. M. Cunha (s/d). Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/.../gt081096intr....>>. Acesso em: 23 maio 2013.

Revista Paulista de Educação. v. 1, n.1, 2012. Disponível em <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/rpe/Atual.aspx>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

RIANI, F. A. d'Avila. **Autonomia Financeira dos Municípios Brasileiros para a definição e execução de Políticas Públicas Sociais:** De uma visão geral à análise do Município de Juiz de Fora (2005 a 2010).

RIBEIRO, A. Carrilho. **Desenvolvimento Curricular.** 4. Ed. Lisboa: Texto Editora, 1993.

ROLDÃO, M. C. (1999). **Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas.** Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; & MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios Contestados** – O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo.** Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Henrique. **Desenvolvimento Curricular.** (2002/2003). Textos de apoio. Disponível em <http://hen2.no.sapo.pt/desenvolvimentocurricular.pdf>. Acesso em 1 de set 2012.

SAVIANI, Nereide (2003). Currículo – Um grande desafio para o professor. Publicado em *Revista de Educação*. Nº 16. São Paulo – pp. 35-38.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ **Gestão Escolar.** Org. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho et al. Maringá – Pr. 2008.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo,** Capivari, v.1, n.2, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão literária. *Sociologias.* Porto Alegre, ano 8, n. 16, pp. 20-45. 2006.

STREY, Marlene N.; AZAMBUJA, Mariana P. Ruwer de; JAEGER, Fernando P. **Violência, Género e Políticas públicas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Políticas Públicas - O Papel das Políticas Públicas. 2002
- Disponível em
http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em
10 jul 2013.

TUZINE, António. Novo Currículo. O que é?. Maputo. Impressão e acabamentos:
INSITEC. Moçambique: 2005.

UACIQUETE, A. Simão. **Modelos de Administração da Educação em Moçambique (1983-2009)**. 2010. (Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, Universidade de Aveiro. Portugal.

XAVIER, O. Silva. A Educação no Contexto das Mudanças. **R. Brás. Est. Pedag**,
Brasília, v. 78, n.188/189/190,p. 285-305, 1997.

WENGZYNSKI, Danielle Cristine e TOZETTO, Soares Suzana. **A Formação Continuada face as suas contribuições para a docência**. IX Seminário de educação da região sul. ANPED, 2012.

ZABALZA, Miguel. **Planificação e Desenvolvimento** desenvolvimento Curricular curricular **na** Escolaescola. 5. ed. Lisboa: Edições ASA, 2000.

APÊNDICE 01: APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Nasci na cidade de Maputo, capital de Moçambique. Meu percurso escolar começa aos seis anos na então Escola Primária de Inhagoia, uma instituição da Igreja Católica, a qual frequentei apenas a 1ª classe, tendo sido transferido no ano de 1969 para a Escola Primária Raúl da Costa, na cidade da Maxixe, província de Inhambane (escola estadual), onde conclui a 4ª classe. Após esse momento, passei para o Colégio Nossa Senhora Sagrada Família na mesma cidade, onde frequentei o ciclo preparatório de dois anos e, posteriormente, a Escola Secundária “Emília Dausse”, na cidade de Inhambane, onde conclui a 9ª classe.

De 1980 a 1981 frequentei com sucesso o Ensino pré-universitário na Escola Secundária “Francisco Manyanga”, em Maputo. Em 1982, matriculei-me na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, tendo concluído o Bacharelado em Ensino de Matemática e Física em 1984

.Em 1985, iniciei a atividade de docência no Instituto Médio Pedagógico³⁰ de Chibututuíne, distrito da Manhíça, província de Maputo, como professor de Matemática e Metodologia de Ensino de Matemática. Posteriormente, fui transferido para o Instituto Médio Pedagógico de Maputo. Enquanto ministrava aulas, frequentei com sucesso o curso de Licenciatura de Ensino da Matemática e Física na Universidade Pedagógica na cidade de Maputo.

Desde 1996 atuo como Técnico Pedagógico no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), no Departamento de Planificação e Desenvolvimento Curricular. O INDE é também responsável pela área de Pesquisa Educacional. Desde o início da minha vida profissional, tenho-me dedicado ao trabalho de pesquisa nas áreas de Didática de Matemática e Desenvolvimento de Programas de Ensino para o Ensino Básico³¹ e Ensino Secundário em Moçambique. Participei como coordenador do Grupo de Matemática, no desenho e no projeto de transformação curricular, na elaboração

³⁰ Nesse momento, essa instituição estava vocacionada à formação de professores do Ensino Básico e adstrito à Direção Nacional de Formação de Quadros da Educação no Ministério da Educação e Cultura.

³¹ Ensino Básico compreende sete classes, da 1ª a 7ª classe, organizado em dois graus, sendo o 1º grau constituído por 1ª e 2ª classes, o 2º pela 3ª, 4ª e 5ª classes e o 3º constituído por 6ª e 7ª classes. A idade de ingresso no Ensino Primário é de 6 anos.

do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) de 1997 a 2003 e do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) de 2006 a 2007.

Esses instrumentos foram fundamentais para a elaboração de programas de ensino, os quais também coordenei. A função do coordenador é a de moderar todas as atividades do grupo de trabalho, tendo, nesse caso, envolvido não só pessoal interno, como também convidados, como docentes das escolas públicas e privadas, universidades e formadores de professores.

Atualmente, sou membro da Unidade da Avaliação Educacional, ainda em formação no INDE, que tem funções específicas de coordenar todas as atividades inerentes a avaliação nacional do sistema educativo em Moçambique, assim como avaliações de âmbito regional, como é o caso da SACMEQ³². Em 2004, foi introduzido em Moçambique o novo currículo do ensino básico. Passados mais de cinco anos da implementação, há um interesse da minha parte em procurar saber como tem decorrido esse processo nas escolas do distrito³³ de KaMaxakeni³⁴, particularmente no que diz respeito à gestão das inovações por ele trazidas, uma vez ter feito parte da equipa do INDE que elaborou o novo currículo do ensino básico e os programas de Matemática.

A razão que me motivou a levar a cabo esta pesquisa sobre a atuação dos gestores do distrito de KaMaxakeni e dos diretores das escolas públicas do mesmo distrito foi a minha trajetória profissional na área da planificação e desenvolvimento curricular, bem como a minha experiência como professor de escola pública e na formação de docentes, tendo atuado como professor de Matemática e de Metodologia de Ensino de Matemática. Esse exercício profissional tem-me propiciado algumas questões de reflexão sobre o trabalho realizado pelos gestores escolares e distritais, no que se refere à implementação do novo currículo.

³² Consórcio dos Ministérios da Educação para a Monitoria da Qualidade da Educação. Esse organismo do Sudeste Africano e patrocinado pela UNESCO conta com um total de 14 membros a saber: Moçambique, África do Sul, Botswana, Lesotho, Malawi, Maurícias, Namíbia, Quênia, Seicheles, Swazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbabwe.

³³ Em Moçambique, o distrito é um órgão de representação do estado a nível local.

APÊNDICE 02: QUESTIONÁRIO PARA O GESTOR DA ESCOLA

Prezado gestor,

O presente questionário visa recolher informações sobre a gestão do currículo do ensino básico na sua escola. A sua colaboração em relação ao estudo será de grande importância.

Agradecemos desde já a sua participação.

Garantimos absoluto sigilo.

Em que zona se localiza a sua escola? (Por favor, marque com ✓ ou ✗ em um só quadradinho).

- Rural (campo).
- Urbana (cidade).
- Vila-Sede.
- Peri-Urbana (arredores da cidade).

Sexo :

- Masculino.
- Feminino.

Idade: _____ anos.

Qual é a sua formação inicial completa?

- Ensino Médio.
 - Licenciatura.
 - Bacharelado.
 - Mestrado.
 - Outros. Especifique:
-

Há quantos anos você exerce funções de direção?

- Há menos de 2 anos.
- De 2 a 4 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.

Há quantos anos você é diretor (a) desta escola?

- Há menos de 2 anos.
- de 2 a 4 anos
- De 5 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- Há mais de 15 anos.

Você já participou de alguma formação sobre gestores escolares?

- Não.
- Sim.

1. Você considera que as inovações do currículo do ensino básico de 2004 trouxe benefícios para a educação?

- Muitos benefícios.
- Alguns benefícios.
- Nenhum benefício.

2. Como tem sido a implementação dessas inovações na sua escola?

- Deficiente.
- Pouco eficiente.
- Eficiente.
- Muito eficiente.

3. Que dificuldades você tem encontrado para a implementação do novo currículo?

- Deficiente formação dos professores da minha escola.
- Falta de habilidade e conhecimento por parte de alguns professores.
- Baixa motivação dos professores.
- Falta de tempo para o trabalho em equipe dos professores.
- Condições físicas da escola são precárias.
- Falta de condições materiais didáticos na escola.
- Os alunos são apáticos e pouco envolvidos na sala de aula.
- Os pais e encarregados de educação são apáticos e pouco colaborativos em relação à escolarização dos seus filhos.
- Outras. Especifique:

4. Essas dificuldades têm sido reportadas a quem?

- Aos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia.
- Ao Conselho da Escola.
- Aos pais e encarregados de educação.
- Ao coordenador da ZIP (Zona de Influência Pedagógica).

5. O que você acha que pode ser feito para que a implementação das inovações introduzidas no currículo seja eficiente? Escolhe as duas alternativas que julgar mais importantes.

- Promover capacitações permanentes com os professores para discutir assuntos do currículo.
- Promover encontros pedagógicos ou grupos de estudos com os professores.
- Atender aos pedidos dos professores no que concerne à produção dos materiais didáticos, apetrechamento das salas em equipamentos e outros materiais.
- Orientar a elaboração do planejamento dos conteúdos a serem lecionados, priorizando a escolha das melhores estratégias de ensino e formas de avaliação.
- Orientar os professores na elaboração de projetos didáticos para as diferentes áreas de estudo.

6. Na sua opinião, os SDEJT têm conduzido com sucesso a implementação das inovações curriculares?

- Não.
- Razoavelmente.
- Sim.

7. Uma das inovações introduzidas é o ensino básico integrado. Você acha que trouxe melhoras para a sua escola?

- Nenhuma.
- Algumas.
- Muitas.

8. Como o ensino integrado tem sido implementado na sua escola?

- Com muitas dificuldades.
- Com algumas dificuldades.
- Com sucesso.

9. Na sua opinião, qual é a contribuição do Ensino Básico Integrado para a aprendizagem do aluno na sua escola?

Para cada resposta, classifique de 0 (pouco importante) a 4 (indispensável).

	0	1	2	3	4
Leva-o a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real.					
Leva-o a organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas.					
Proporciona a sua inclusão social.					
Propicia o diálogo entre os conteúdos, as metodologias e as práticas educativas, resgatando o valor entre o saber e o saber fazer.					

Propicia o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada de todas as áreas de aprendizagem.					
Propicia o seu desenvolvimento integral e harmonioso.					

10. Os livros escolares/manuais dos professores fazem a abordagem do Ensino Básico Integrado de forma adequada?

- () Não.
 () Razoavelmente.
 () Sim.

11. Que ações os professores e a direção da escola realizam para que o Ensino Básico Integrado seja possível?

- () Promoção de encontros pedagógicos entre professores para estudo dos documentos como PCEB³⁵ e REGEB³⁶ e outros documentos normativos.
 () Promoção de intercâmbios pedagógicos entre escolas da ZIP.
 () Seminários de capacitação permanentes com os professores.
 () Outras. Quais?

12. O que você acha que pode ser feito para que a implementação das inovações introduzidas pelo currículo do ensino básico seja eficiente?

- () Promoção de encontros pedagógicos entre professores para estudo dos documentos como PCEB e REGEB e outros documentos normativos.
 () Promoção de intercâmbios pedagógicos entre escolas da ZIP.
 () Seminários de capacitação permanentes com os professores.
 () Realização de actividades extracurriculares para complementação das aprendizagens da sala de aula.

13. Que avaliação faz sobre o envolvimento dos professores que atuam na sua escola no que se refere a essa inovação?

- () Pouco envolvimento.
 () Envolvimento aceitável.
 () Muito envolvimento.

³⁵ Plano Curricular do Ensino Básico.

³⁶ Regulamento Geral do Ensino Básico.

14. Que condições a sua escola recebeu para a efetiva implementação da proposta do Ensino Básico Integrado?

- Formação em matéria de currículo integrado.
 - Materiais de suporte sobre integração.
 - Nenhumas.
 - Outras. Quais?
-
-
-
-

15. Qual é a maior dificuldade encontrada para o desenvolvimento da proposta do Ensino Básico Integrado na sua escola?

- Fraca formação de professores.
- Falta de materiais didáticos.
- Condições físicas da escola inadequadas para incorporar essa inovação.
- Tempo insuficiente.

16. Como gestor, que lacunas a proposta curricular sobre o Ensino Básico Integrado apresenta?

- Falta de clareza sobre as estratégias de implementação da integração.
- Fraca articulação entre os professores com relação ao planeamento de aulas.
- Fraca relação de interdependência entre as diferentes unidades de ensino-aprendizagem, que se concretiza à medida em que esse processo avança.
- Deficiente hierarquização dos conteúdos comuns e dos processos para o desenvolvimento das competências.
- Falta de uma estrutura pedagógica dinâmica, orientada para o desenvolvimento da aprendizagem, em função de um conjunto articulado de conteúdos, e sistematizada por uma metodologia didática.

17. De que forma é feita comunicação Escola - Serviços Distritais?

- Despachos.
- Circulares.
- Cartas.
- Telefone.
- E-mail.
- Reuniões.
- Visitas.

18. Na sua opinião, como é essa comunicação?

- Deficiente.
- Pouco eficiente.
- Eficiente.
- Muito eficiente.

19. Com que frequência os SDEJT fazem um acompanhamento para verificar a implementação das inovações curriculares na sua escola?

- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Uma vez por trimestre.
- Nunca.

20. De que forma os serviços distritais organizaram a introdução da implementação do currículo nas escolas, em particular as inovações de 2004?

- Capacitação dos professores.
- Organização dos professores por ciclos de aprendizagem.
- Planificação por ciclos de aprendizagem.
- Estudo dos programas e do REGEB.
- Outras. Especifique.

APÊNDICE 03: ENTREVISTA COM OS GESTORES DOS SDEJT

Em que zona se localiza a sua escola? (Por favor, marque com ✓ ou ✗ EM um só quadradinho)

- Rural (campo).
- Urbana (cidade).
- Vila-Sede.
- Peri-Urbana (arredores da cidade).

Sexo :

- Masculino.
- Feminino.

Idade: _____ anos.

Qual é a sua formação inicial completa?

- Ensino Médio.
 - Bacharelado.
 - Licenciatura.
 - Mestrado.
 - Outros. Especifique:
-

Há quantos anos você exerce funções de direção?

- Há menos de 2 anos.
- De 2 a 4 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.

Há quantos anos você é diretor (a) desta escola?

- Há menos de 2 anos.
- De 2 a 4 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- Há mais de 15 anos.

Você já participou de alguma formação sobre gestores escolares?

- Não.
- Sim.

1. Quais são as atribuições dos Serviços Distritais no âmbito educacional?
2. Com relação ao currículo do ensino básico de 2004, quais são as principais inovações propostas? Caracterize em breves palavras cada uma das inovações.
3. Como tem sido a implementação das inovações introduzidas pelo currículo do ensino básico no seu distrito?
4. Na sua opinião, a jurisdição tem conduzido com sucesso a implementação das inovações curriculares? Se sim, como? Se não, por quê?
5. Uma das inovações do currículo é o Ensino Básico Integrado. O que você entende por ensino integrado? Na sua opinião, ele trouxe melhoras para a educação? Se sim, quais? Se não, por quê?
6. Que avaliação você faz sobre a forma como tem ocorrido a implementação dessa inovação nas escolas do seu distrito?
8. Quais são as maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento da proposta do Ensino Básico Integrado nas escolas do seu distrito?
9. De que forma é feita a comunicação Serviços Distritais - Escolas?
10. Os gestores escolares estão sendo orientados em relação à implementação das inovações curriculares? Se sim, como? Se não, por quê?
11. Quanto à implementação do currículo do ensino básico, particularmente no que diz respeito à implementação das suas inovações, que informações os Serviços Distritais têm recebido das escolas?
12. Os SDEJT têm conseguido dar resposta a todas as solicitações das escolas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
13. Os SDEJT fazem o acompanhamento das escolas para verificar a implementação das inovações curriculares? Se sim, como? Se não, por quê?
14. Como gestor, você acha que a proposta curricular do Ensino Básico Integrado apresenta lacunas? Se sim, quais? Se não, por quê?
15. De que maneira o currículo de ensino básico pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação no seu distrito?