



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Departamento de Organização e Gestão de Educação

Análise de estratégias pedagógicas usadas pelos professores na implementação do currículo do ensino básico na sala de aulas: O Caso da Escola Primária Completa de Muhalaze no ano lectivo de 2019

Orlando Salomão Maluleque

Maputo, Abril de 2022

Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação
Departamento de Organização e Gestão de Educação

Análise de estratégias pedagógicas usadas pelos professores na implementação do currículo do ensino básico na sala de aulas: O Caso da Escola Primária Completa de Muhalaze (2018-2019)

Supervisora: Mestre Nilza Aurora Tarcísio César

Orlando Salomão Maluleque

Maputo, Abril de 2022

Análise de estratégias pedagógicas usadas pelos professores na implementação do currículo do ensino básico na sala de aulas: O Caso da Escola Primária Completa de Muhalaze, Província de Maputo

Esta monografia é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação na Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, Departamento de Organização e Gestão da Educação.

Comité de júri

O Presidente

O Supervisor

O Oponente

Declaração

Declaro por minha honra que esta monografia é resultado da minha investigação pessoal e das orientações da minha supervisora, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e na bibliografia final. Declaro ainda que o mesmo não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, Abril de 2022.

(Orlando Salomão Maluleque)

Dedicatória

Dedico a presente monografia aos meus Pais, meus irmãos e a Deus, força infinita, que a cada dia desperta meus sentidos, ilumina minha mente e conduz meus passos na luta pela transformação do mundo num lugar melhor para se viver.

Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram de forma directa ou indirecta para que este trabalho fosse possível. Nomear a todas seria impossível, pelo que expresso a todos o meu agradecimento.

À minha Supervisora, Mestre Nilza Aurora Tarcísio César, a quem muito admiro pela sabedoria, competência, maturidade académica, o seu rigor e a sua precisão foram determinantes para o sucesso do trabalho.

Ao Dr. Salomão Chone, meu tio pelo acompanhamento ao longo da minha escolaridade inicial e na minha formação como homem, suas palavras mostraram-me o horizonte «filho de pobre não faz ensino secundário geral»

Como não podia deixar de ser, um agradecimento especial aos meus pais Salomão Maluleque e Adélia Chone pelo suporte afectivo e pela ajuda incessante e absoluta nas mais variadas actividades de vida diária, não se abatendo pelas dificuldades pelas quais passavam.

À Ilíria Boene, minha paixão, pela paciência, incentivo, compreensão e apoio incondicional, inclusive nos períodos de ausência, e aos filhos Dércia da Célia, Victoria Gabi, Orlando Maluleque Júnior, Ercília Maluleque e Noah Ethan, que sempre estiveram presentes na minha vida, proporcionando muito carinho, amor e forças para o meu desenvolvimento profissional.

Enfim, meus agradecimentos são extensivos à todos aqueles que, mesmo não mencionados aqui, contribuíram directa ou indirectamente para a concretização deste trabalho, meu projecto de vida pessoal e profissional.

Muito obrigado a todos vocês!

Lista de siglas e acrónimos

ADPP - Ajuda de Desenvolvimento do Povo Para o Povo

A POLITÉCNICA - Universidade Politécnica de Moçambique

CFPP - Centro de Formação de Professores Primários

DEC- Direcção de Educação e Cultura da Cidade de Maputo

DPEDH- Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano

EFEP - Escola de Formação e Educação de Professores

EPC - Escola Primária Completa

FACED - Faculdade de Educação

IFP - Instituto de Formação de Professores

IL - Instituto de Línguas

IMAP - Instituto do Magistério Primário

IMP - Instituto Médio Pedagógico

INDE - Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação

ISMMA - Instituto Superior Maria Mãe de África

MINED - Ministério de Educação e Cultura

MINEDH- Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

PAGE - Planificação, Administração e Gestão Escolar

PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico

SPSS - Statistical Package for Social Sciences 20

SNE- Sistema Nacional de Educação

SDEJT- Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

UP - Universidade Pedagógica

ZIP - Zona de Influência Pedagógica

Lista de tabelas

Tabela 1. Descrição de condições de utilização e quantidade de Infra-Estruturas da escola	26
Tabela 2. Universo Populacional da EPC MUHALAZE	28
Tabela 3. Amostra de Alunos e dos professores.	29

Lista de gráficos

Gráfico 1: Formação dos Professores	30
Gráfico 2. Ilustração das estratégias usadas com maior frequência pelos professores na sala de aulas	36
Gráfico 3. Ilustração dos métodos de ensino mais utilizados pelos professores	37
Gráfico 4. Percepção dos alunos sobre o uso das estratégias por parte dos professores	38

RESUMO

O presente estudo analisa as estratégias de implementação do Plano Curricular do Ensino Básico (2004), que preconiza a progressão por ciclos de aprendizagem, e advoga que, para o seu sucesso é imperiosa a criação de condições que permitam aos alunos atingir as competências básicas requeridas no ciclo. Nesta pesquisa, combinou-se o método qualitativo e o método quantitativo com predomínio do método qualitativo, centrado na análise das estratégias usadas pelos professores da Escola Primária Completa de Muhalaze, na implementação do novo currículo do Ensino Básico de 2004. Os resultados levam a concluir-se que os professores usam várias estratégias, dentre as quais as aulas expositivas dialogadas, com recurso ao quadro preto, giz e manuais dos alunos, os debates, a resolução de exercícios, a dramatização, e ainda o uso dos métodos de ensino e aprendizagem e, a prática de métodos participativos (métodos de trabalho aos pares; métodos de trabalhos em grupo, mesa redonda e grupo de peritos; métodos para estruturar o processo de aprendizagem (mapa de conceitos e diagrama de venn); e os métodos cooperativos de avaliação (torneio de equipas e cadeia de falar), para a implementação do currículo do ensino. Os professores revelaram conhecer o seu papel de promotores da aprendizagem efectiva dos alunos e como gestores da aprendizagem na sala de aula, embora denotem falta de empenho no seu exercício na escola, havendo necessidade de se promover a gestão pedagógica efectiva nas escolas, a participação dos pais e encarregados de educação, a melhoria das condições de aprendizagem, assim como a motivação e a formação em exercício dos professores, de modo que estes assumam eficazmente o seu papel, garantindo a aprendizagem efectiva dos seus alunos.

Palavras-chave: *Currículo; ciclo de aprendizagem; estratégias de implementação curricular.*

Índice

Declaração	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	2
1.1. Introdução	2
1.2. Problema.....	5
1.3. Justificativa	6
1.4. Objectivos	7
1.4.1. Objectivo Geral	7
1.4.2. Objectivos Específicos.....	7
1.5. Perguntas da pesquisa	7
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	8
2.1. Definição de conceitos	8
2.3. Estratégias de Implementação do Currículo na sala de aulas.....	14
2.3.1. Formação de Professores.....	14
2.3.2. Formação continuada de professores/capacitação	16
2.3.3. Estratégias de ensino.....	18
2.3.4. Métodos de ensino	23
3. CAPÍTULO III-METODOLOGIA	25
3.1. Descrição do local do estudo	25
3.2 Tipo de pesquisa	26
3.3. População, amostra e sua caracterização	27
3.3.1. População.....	27
3.4. Técnicas de recolha de dados.....	30
3.4.1. Entrevista.....	30
3.4.2. Questionário.	31
3.4.3. Observação	31
3.5. Técnicas usadas na análise de dados	32

3.6. Validade e fiabilidade dos dados da pesquisa	33
3.7. Procedimentos Éticos da Pesquisa	33
4.1. Análise e Discussão dos Resultados	35
5.1 CONCLUSÕES	44
5.2. RECOMENDAÇÕES	45
Apendices	49
Anexos	56

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1. *Introdução*

A presente monografia versa sobre a análise das Estratégias de Implementação do Currículo do Ensino Básico de 2004 pelos professores da Escola Primária Completa de Muhalaze, na Província de Maputo.

Em Moçambique, a educação passou por várias fases do seu desenvolvimento, desde a educação colonial à pós-colonial. Desde a era colonial até sensivelmente o ano de 1975, a educação estava reservada aos filhos dos colonos portugueses e aos “assimilados” que frequentavam o ensino liceu e ensino técnico - profissional respectivamente.

Na sua tentativa de civilizar os moçambicanos, o Governo Colonial Português introduziu, durante a sua vigência, a educação formal através das missões católicas e escolas oficiais, dentre outras instituições. Os indígenas, eram educados com o objectivo de os civilizar e nacionalizar por meio da língua portuguesa e gradual apreensão da doutrina e moral cristã (Castiano. *at all*, 2005, pp 26-27).

Entretanto, importa sublinhar que, para se beneficiar deste tipo de educação, o nativo devia abandonar a sua condição de africano, ou seja, os hábitos e costumes da sua tradição para se conformar à nova filosofia e formas de vida seguidas pelo colonizador. Neste âmbito (Golias, 1993, p. 31) afirma que “...os povos dominados, que desejassem tornar-se assimilados e, assim civilizados, deviam requerer a cidadania portuguesa à um tribunal local...”.

O período pós-colonial foi caracterizado por mudanças no aparelho administrativo e da sociedade. A educação foi um dos sectores afectados devido ao abandono por parte de professores e técnicos portugueses que passou a contar com poucos quadros para garantir o funcionamento da máquina do Estado e assegurar a educação para os moçambicanos.

Os dados estatísticos de 1975, mostram que cerca de 98% da população de Moçambique era analfabeta. Neste contexto, o sistema de educação deveria responder ao problema da falta de quadros, que passava necessariamente pela erradicação do aparelho do Estado colonial e a transformação do sector da educação. (Castiano, 2005, pp. 26-27).

Entretanto, durante a guerra de libertação a educação estava virada para o trabalho e para produção e depois da proclamação da Independência devia reajustar-se à novas realidades para a edificação do país dentro das directrizes do governo da então República Popular de Moçambique.

Depois da independência, houve a preocupação de a educação servir os interesses do povo. Esta pretensão fez com que diversas actividades fossem desenvolvidas com o objectivo último de dotar o país de um sistema de educação que reflectisse as necessidades educativas da comunidade moçambicana. Assim, foi criado o Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83 de 23 de Março), que rompeu com o sistema de educação implantado pelo colonizador Português, sendo que o objectivo central era o de formar o Homem Novo e Revolucionário: “um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial; um homem que assume os valores da sociedade socialista” (Castiano, 2005, p. 26).

O primeiro Currículo Nacional de Moçambique independente, introduzido no ano lectivo de 1983, está eminentemente associado ao Ensino Escolar estabelecido pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) cujos objectivos deviam ser operacionalizados por um currículo verdadeiramente nacional.

No entanto, a Lei 4/83 do SNE, que defendia a criação do Homem novo, foi revogada pela Lei nº 6/92, de 06 de Maio, aprovada pela Assembleia da República, cujo teor centrava - se na criação do Homem empreendedor e que por sua vez, veio a conhecer as alterações curriculares vividas no ano de 2002. Esta alteração surge fundamentalmente da necessidade de adequar as políticas da educação para a realidade de modo a responder as exigências da sociedade.

Segundo a Lei nº 6/92, na sua estrutura geral, o Sistema Nacional de Educação (SNE) subdividia-se em Ensino Pré-Escolar, Ensino Escolar e Ensino Extra-escolar, e tinha como objectivos: (i) erradicar o analfabetismo, de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; (ii) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; (iii) assegurar à todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; (iv) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica; (v) formar o professor como educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de

educar os jovens e adultos; (vi) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; (vii) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo. (MINED, 1992).

A Lei nº 06/92 estabelece ainda que o Ensino Escolar Geral “é constituído por dois níveis: Primário e Secundário, onde o nível Primário, o objecto do nosso trabalho, é constituído por sete classes, subdivididas em dois graus. O Ensino Escolar Geral, segundo (Patel, 2006, p. 35) “...é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação”.

No SNE reformulada, através da Lei 6/92, o 1º Grau passou a compreender as classes da 1ª à 5ª, enquanto o 2º Grau passou a integrar a 6ª e 7ª classe, tendo como objectivos gerais: i) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural; ii) transmitir conhecimentos técnicos básicos e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva; e iii) proporcionar uma formação básica da personalidade (Patel, 2006).

O Plano Estratégico de Educação (2005-2010), orienta que o currículo deve responder a três pilares: o primeiro que é de expansão das oportunidades educativas, segundo a melhoria da qualidade do ensino, e o terceiro da descentralização da administração escolar (MINED, 2005).

Para além destes pilares, há uma quarta abordagem que é a adaptação do sistema de educação às novas condições. Esta questão tem eco nas concepções usadas para a elaboração do novo currículo.

O novo currículo do Ensino Básico, reajustado no ano 2004, centra-se no aluno, ou seja, no construtivismo e numa pedagogia sensível às culturas priorizando assim, por um lado, as teorias tradicionais e, por outro, as teorias críticas ou pós-críticas com relação à cultura como elemento que deve ser considerado na organização do currículo na escola. (Basílio, 2004, p. 56).

De salientar que o novo currículo do EB, tem como ênfase as teorias críticas que permitam uma aprendizagem ligada ao contexto social e aos saberes culturais, ou seja, o aluno é centro da aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento.

A presente monografia apresenta a seguinte estrutura: o primeiro capítulo integra, a introdução, o problema, a justificação e as perguntas de pesquisa. O segundo capítulo neste trabalho, é reservado à revisão da literatura onde se discute os conceitos chaves deste trabalho e o posicionamento de alguns autores na abordagem das estratégias de implementação do currículo. O terceiro capítulo integra a metodologia usada para a realização do estudo. No quarto capítulo é feita a apresentação e a discussão dos resultados do estudo, e por fim as conclusões e recomendações.

1.2. Problema

Em 1999, havendo necessidades de adequar o Sistema de Educação às novas realidades e exigências sociais, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), desencadeou uma reforma curricular do Ensino Primário que culminou com o Currículo do Ensino Básico, que vigorou no país desde 2004. Segundo MINED (2008), pressupunha-se que a inovação curricular fosse acompanhada pela formação e capacitação de professores para poderem responder às suas exigências, incluindo a ampliação da rede escolar. Um dos propósitos fundamentais do novo currículo era “...tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país...” (MINED, 2008, p. 7). Assim, a transformação curricular viria ajudar a combater as desigualdades no acesso à educação e tornar o currículo mais relevante através do enfoque no desenvolvimento das habilidades vocacionais dos educandos face aos desafios que Moçambique enfrenta, nos domínios da economia, saúde, indústria, mineração, dentre outros.

Moçambique debate-se com a problemática de educação escolar desde a independência, sendo notável a contínua busca, pelo Governo, por modelos que sejam adequados as necessidades do povo, sendo esta, vista como uma plataforma da redução de índice de analfabetismo. Com a introdução de um novo currículo após a independência, havia um cepticismo sobre se o mesmo surtiria o efeito desejado no concernente à redução do índice de analfabetismo. Porém, introduziram-se paradigmas curriculares visando a melhoria da educação em Moçambique através de Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB), actualmente vigente nas escolas. No entanto há registos, que os alunos continuam com problemas associados à leitura, escrita e cálculos nas escolas moçambicanas (INDE, 2010).

A melhoria da qualidade de ensino, perspectivada pelo Ministério da Educação aquando da introdução do novo currículo é contrariada pelo baixo desempenho dos alunos em geral, e em particular nos níveis de conclusão dos ciclos, onde a maioria demonstra pouca competência, no concernente aos domínios de literacia e numeracia, conforme indicado nos relatórios de monitoria e supervisão (2010) realizados pelo INDE, onde, por exemplo, refere-se que mais de metade dos alunos da 1ª e 2ª classe não consegue ler as vogais e mais de 70% dos alunos não é capaz de ler consoantes e sílabas simples (INDE, 2010). Aliada à baixa qualidade está também a aparente dificuldade dos professores na leccionação das aulas. No entanto, não são conhecidas, as estratégias pedagógicas que os professores da Escola Primária Completa de Muhalaze usam visando a implementação efectiva e eficaz do currículo. É neste contexto que foi formulada a seguinte questão de pesquisa **“Que estratégias pedagógicas os professores usam para a implementação do currículo do ensino básico na sala de aulas?”**.

1.3. Justificativa

A pesquisa pretende ser uma contribuição académica que fundamenta a compreensão do problema para enriquecer o corpo de conhecimento relativo a implementação de currículos, e informar futuras pesquisas.

Com efeito, esta pesquisa poderá ser um subsídio, uma ferramenta de apoio aos professores na qualidade de facilitadores da aprendizagem dos seus alunos, no contexto da implementação do currículo.

1.4. Objectivos

1.4.1. Objectivo Geral

Analisar as estratégias pedagógicas usadas pelos professores na implementação do currículo do ensino básico na sala de aulas.

1.4.2. Objectivos Específicos

- ✓ Identificar as estratégias de implementação do currículo do ensino básico usados pelos professore da Escola Primaria Completa de Muhalaze;
- ✓ Descrever as estratégias de ensino usadas na implementação curricular;
- ✓ Aferir a eficácia das estratégias usadas pelos professores na implementação do currículo do ensino básico;

1.5. Perguntas da pesquisa

- ✓ Que estratégias são usadas pelos professores na implementação do currículo do ensino básico?
- ✓ Como é feita a operacionalização das estratégias de ensino usadas pelos professores na implementação do currículo?
- ✓ Que eficácia tem as estratégias usadas na implementação do currículo de ensino básico?

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta a revisão da literatura debruçando-se sobre os conceitos chave; a teoria que sustenta o estudo; e as estratégias de implementação do currículo na sala de aulas e sua eficácia.

2.1. Definição de conceitos

Aqui serão definidos conceitos julgados importantes para a compreensão do trabalho, tais conceitos são: currículo, estratégias de ensino e ciclo de aprendizagem.

2.1.1. Currículo

O termo currículo, segundo Ribeiro (1999), não tem um sentido unívoco, mas, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, 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 actividades 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 reflecte 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 objecto 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 académicas 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 actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”.

Assim, se pode depreender que a noção de currículo, sendo polissémico pois, apresenta diversas interpretações, 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 planeadas e organizadas pela escola, ou mesmo, de experiências vividas pelos educandos sob a orientação directa da escola. 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”

Embora o currículo tenha sido desenhado a nível central (macro) as escolas tem a obrigação de desenhá-lo de acordo com a sua realidade, uma vez que segundo os autores supracitados, o currículo é concebido 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 actividades escolares. Desta feita, a definição que se adequa a esta pesquisa assenta se no Kirkby, *et al*, (1993).

2.1.2. Estratégia de Ensino

Para Petrucci & Batiston (2006, p. 263), a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar na planificação das acções a serem executadas nas guerras, e, actualmente, largamente utilizada no ambiente empresarial. Porém, os autores admitem que a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objectivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado.

Desse modo, o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada actividade e os resultados esperados. Anastasiou & Alves (2004, p. 71) advertem que as estratégias visam à consecução de objectivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino. Por isso, os objectivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos, professores e alunos e, estar presentes no contracto didáctico, registado no Programa de ensino e Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc.

A definição do uso de determinada estratégia de ensino e aprendizagem considera os objectivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos. No entender de Pimenta & Anastasiou (2002, p. 195) “a respeito da Estratégia de ensino e aprendizagem pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”.

Petrucci & Batiston (2006), ressaltam que as estratégias não são absolutas, nem imutáveis, constituindo-se em ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, ou combinadas pelo docente, conforme julgar conveniente ou necessário.

Pimenta & Anastasiou (2002, p. 214), concebem que “ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas”.

Para Luckesi (1994, p. 155) “os procedimentos de ensino articulam-se em cada pedagogia tanto com a óptica teórica quanto com a óptica técnica do método. Os procedimentos operacionalizam resultados desejados dentro de uma determinada óptica teórica”.

De posse dessas informações, os professores deveriam estruturar sua didáctica, de modo a contemplar as diversas possibilidades que facilitem e elevem os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.3. Ciclos de aprendizagem

Ciclo de aprendizagem, segundo Perrenoud (2004), é a reordenação de uma sequência de séries (Classes) anuais. Portanto, o desenvolvimento de competências como resultado das aprendizagens é atingido dentro de um certo período de tempo.

Na óptica do Inde (2008), partilhando os pressupostos teóricos de Perrenoud (2004), os ciclos de aprendizagem são definidos como sendo unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas. Por exemplo, no actual currículo, estabeleceu-se que no 1º ciclo (1ª e 2ª classes) o aluno desenvolva habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização de operações básicas; no 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes), que aprofunde os conhecimentos e habilidades desenvolvidas no 1º ciclo e introduza novas aprendizagens; no 3º ciclo, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridas nos ciclos anteriores, que o aluno esteja preparado para a continuação de estudos e/ou para a vida.

Assim, o ciclo de aprendizagem é uma estrutura capaz de lutar contra o fracasso escolar e a desigualdade e vem ao encontro daquele grupo de alunos que não atingem os objectivos propostos em um ano, e necessitam de mais tempo e de caminhos diferenciados para alcançar as competências requeridas. Portanto, não se trata de considerar esses alunos como lentos, é, sim, reconhecer que todos os alunos atingem os objectivos propostos, mas cada um necessita de um determinado tempo para que isso ocorra.

Antes da introdução dos ciclos de aprendizagem no currículo do ensino primário, os alunos que não conseguissem atingir os objectivos propostos num ano, eram simplesmente reprovados, fazendo com que a sua auto-imagem fosse atingida, o que não resultava em ganhos qualitativos no que diz respeito à aprendizagem.

O aluno reprovado, ao repetir a mesma classe, não se encontra num nível mais avançado de aprendizagem do que os iniciantes, e quanto maior for a distorção da idade-classe piora-se o rendimento do aluno Perrenoud (2004).

A propósito, Ferreira (2006), defende que o sistema de ciclos de aprendizagem implica o método “sócio construtivismo”. Com efeito, a aprendizagem deve ser um processo de construção diária do qual se vão acumulando conhecimentos. O mesmo autor realça que os governos que adoptam este sistema de progressão continuada ou automática devem, pois, assegurar a aprendizagem efectiva dos alunos, sanando, progressivamente, as dificuldades que o educando tiver ao longo dos ciclos. Portanto, o critério das progressões semi-automáticas é, segundo autor, válido, se for aplicado de forma correcta e eficaz. Mas, adverte para o facto de os professores conservadores discordarem desta metodologia de avaliação e, conseqüentemente, não se empenham na sua efectiva aplicação em prol do progresso real dos alunos.

2.2. Teoria Curricular que sustenta o estudo

Sublinhamos que o campo curricular, como campo especializado de conhecimento educativo remonta ao séc. XIX, devido fundamentalmente à pressão que a sociedade industrial foi exercendo sobre a necessidade de a escolaridade cumprir finalidades bem explícitas.

Foi entre os americanos que surgiram muitas das primeiras ofertas de teorias curriculares, em consequência da presença de formas racionais e científicas de projecto e implementação curriculares. Nas décadas de 1960/70 testemunhou-se uma transformação da escolarização americana através da ideologia tecnocrática e técnica de análise de sistemas (Fernandes, 2011).

Neto (1999, p. 94) diz que “as teorias curriculares discutem as modificações que as diferentes concepções curriculares sofreram ao longo do tempo”. Para este autor, teorias curriculares são tendências, ou perspectivas para descrever, analisar e intervir sobre aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola e que vem sendo designado nos últimos tempos de currículo.

Mclutcheon (1982, p. 18) referenciado por Pacheco (1996, p. 31), seguindo a mesma ideia Neto (1999, p. 94), avança que Teoria Curricular, corresponde a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenómenos curriculares.

Taba (1983) reforçando a ideia de Mclutcheon (1982, p. 18) afirma que a teoria curricular é um modo de organizar o pensamento sobre todos os assuntos que são relevantes para a sua evolução. Sendo que as teorias curriculares têm a função de representar os problemas curriculares e de os clarificar em termos de territórios. As teorias curriculares são modelos que seleccionam temas e

perspectivas e costumam influir nos formatos que o currículo adopta antes de ser consumido e ensinado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional, determinando o sentido da profissionalidade do professor e oferecendo uma cobertura de racionalidade das práticas escolares, e se convertem em mediadores ou em expressões de mediação entre o pensamento e acção em educação (Gimeno, 2000).

A teoria curricular tem como função descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das actividades resultantes da prática com vista a sua melhoria. Neste contexto Pacheco (2001) aponta três teorias curriculares, nomeadamente a teoria prática, a teoria crítica, e a teoria técnica. E neste trabalho destaca-se a teoria técnica, a que sustenta o currículo da República de Moçambique.

A teoria Técnica deriva do movimento americano de renovação curricular da década de sessenta, do Século XX. Nessa altura foi feita uma reestruturação nos currículos, que passaram a exigir mais concentração nos estudos puramente académicos, tais como as ciências e as matemáticas. Neste contexto deu-se a principal inovação na renovação curricular à todos os níveis de ensino, os conselheiros vocacionais passaram a actuar mais, na tentativa de descobrir talentos para neles investirem (Pacheco, 2001). O autor aponta a teoria técnica como a que tem mais tradição nos estudos curriculares e cuja influência está presente nos dias de hoje. Nesta teoria, a prática é determinada pela teoria numa relação hierárquica.

Do ponto de vista da natureza, o currículo é definido como um produto, um resultado, uma série de experiência de aprendizagem dos alunos, organizado pela escola, em função de um plano previamente organizado. Assim, o currículo é sinónimo de conteúdos ou de programas de várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo académico que é a valorização da aprendizagem de conteúdos organizados em disciplinas (Pacheco, 2001).

Para o efeito, o plano curricular do ensino básico em Moçambique é sustentado pela teoria técnica que deriva do movimento americano de renovação curricular da década de sessenta, do Século XX, que define o currículo como um produto, um resultado, uma sequência de experiências de aprendizagem dos alunos, preparadas pela escola segundo um plano previamente estabelecido. O currículo é sinónimo de conteúdos ou programas de várias disciplinas. Assim o currículo está ligado a um plano organizado de aprendizagem centrado nos conteúdos, alunos e

os objectivos previamente formulados. (Pacheco, 2001). Nesta teoria, a prática é determinada pela teoria, estando estas numa relação hierárquica.

Essas características da teoria técnica podem ser perfeitamente identificadas em partes do discurso organizador do NPCEB. Uma das constatações em relação ao currículo anterior, em reformulação, era de que " A actual estrutura curricular é demasiada rígida e prescritiva deixando pouca margem para adaptações aos níveis regional e local. A maior parte dos conteúdos, que se leccionam na escola, é de uma relevância ou utilidade prática insignificante", (INDE/MINED, 2003, p. 15).

2.3. Estratégias de Implementação do Currículo na sala de aulas

Sabe-se hoje que, ao contrário das concepções tradicionais, o acto de ensinar não implica necessariamente o aprendizado daquele que recebe. Numa situação de aprendizagem o centro essencial de actividade não está naquele que ensina, mas naquele que aprende. Bordenave e Pereira (2001). Assim não há como deixar de considerar que o aprendizado dos alunos é influenciado pela maneira como o professor procura adequar as estratégias de ensino às necessidades e às expectativas dos alunos. Desta forma passa por analisar algumas estratégias de ensino/didáticas usadas pelos professores na sala de aulas, olhando primeiro para a formação dos professores, como a base fundamental, depois analisaremos as estratégias de ensino por fim os métodos de ensino de acordo com as variantes metódicas básicas.

2.3.1. Formação de Professores

A chave do sucesso da implementação dos propósitos do Currículo está nas mãos do professor. Efectivamente, o desempenho do professor constitui um factor de relevo para o sucesso escolar. Um bom desempenho do professor depende, em larga medida, da sua formação. Tal como a Lei nº 6/92 preconiza, esta formação deve permitir que o professor se torne num educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos (INDE/MINED, 2003, p. 51),

A estratégia de formação de professores para a implementação do PCEB assenta em duas premissas fundamentais: formação inicial e em exercício. Com a formação inicial pretende-se fornecer ao futuro professor bases conceptuais e metodológicas para o exercício correcto e eficaz da missão docente e, simultaneamente, assegurar a possibilidade de continuar a sua

aprendizagem numa perspectiva de auto-formação permanente. Na perspectiva da implementação do PCEB, 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.

Com efeito, 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 que se adequa, em cada etapa, às necessidades dos alunos e da sociedade em geral (INDE/MINED, 2003, p. 51).

No entanto, para que uma prescrição curricular se transforme em realidade nas salas de aula, é necessário que os professores, protagonistas da transformação de currículos prescritos em currículos reais, estejam convencidos da relevância de temas que se configuram como uma inovação curricular e tenham conhecimentos desses conteúdos e de orientações didácticas relacionadas à sua abordagem em sala de aula.

Segundo Pires (2004), as discussões a respeito da formação inicial e continuada de professores e relativas à implementação de inovações curriculares estão na ordem do dia no Brasil, tanto em termos de acções de políticas públicas, que vêm sendo implementadas, como em termos da mobilização de pesquisadores e professores e, em particular, dos que constituem a comunidade de educadores.

No entanto, como salienta a autora, embora “formação de professores” e “inovações curriculares” sejam temáticas que mantêm estreita relação entre si, nem sempre têm sido discutidas de forma articulada. Em certo sentido, isto ajuda explicar a dificuldade de implementação de propostas curriculares quando não se leva em conta que tipo de formação, que tipo de experiência tem os professores que vão colocá-las em prática. Por outro lado, explica também a dificuldade de desenvolver projectos mais consistentes de formação de professores quando não há clareza quanto ao tipo de profissional que se deseja formar para atender às novas demandas que se apresentam.

A esse respeito, Garcia (1998), defende a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, destacando que o facto de os

professores estarem preocupados com as inovações curriculares constitui um ambiente favorável à formação.

Escudero (1992) citada por Garcia (1998), também ressalta que a formação deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagens dos seus alunos.

2.3.2. Formação continuada de professores/capacitação

A formação de professores tem ocupado um lugar de destaque na actualidade. Conforme Sacristán (1999, p. 64), “o debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objecto 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 actuação docente, podendo possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e dando um novo significado a actuação 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 chave 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 referido documento reconhece que a qualidade do ensino é influenciada pela fraca formação de professores, insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico.

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 objectivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projectos de acção e não em torno de conteúdos académicos.

Para os professores em exercício, julga-se necessário que regularmente tenha momentos para a sua formação contínua, com secções 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”.

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. Na mesma senda, Libâneo (2004, p. 227) considera a questão da formação continuada como um prolongamento da formação inicial.

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 acção reflexiva. Já para Gatti (2003, p. 167), a formação continuada e outros programas que visam trazer impactos na formação dos profissionais

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 direccionadas para determinado problema”. 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.

2.3.3. Estratégias de ensino

Estratégias de ensino, refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada actividade e os resultados esperados. Anastasiou & Alves (2004, p. 71) advertem que as estratégias visam à consecução de objectivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino. Por isso, os objectivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos, professores e alunos e, estar presentes no contrato didáctico, registado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso ou disciplina.

Luckesi (1994) considera que as estratégias de ensino geram consequências para a prática docente: para se definir as estratégias de ensino com certa precisão, é necessário ter clara uma proposta pedagógica; é preciso compreender que as estratégias de ensino seleccionados ou construídos são mediações da proposta pedagógica e metodológica, devendo estar estreitamente articulados; se a intenção é que efectivamente a proposta pedagógica se traduza em resultados concretos, tem-se que seleccionar ou construir procedimentos que conduzam a resultados, ainda que parciais, porém complexos com a dinâmica do tempo e da história; ao lado da proposta pedagógica, o educador deve lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis; estar permanentemente alerta para o que se está fazendo, avaliando a actividade e tomando novas e subsequentes decisões.

O uso de formas e procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um acto isolado, escolhido ao acaso, sem análise dos conteúdos trabalhados, sem considerar as habilidades necessárias para a execução e dos objectivos a serem alcançados.

A definição do uso de determinada estratégia de ensino e aprendizagem considera os objectivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos. No entender de Pimenta & Anastasiou (2002, p. 195) “a respeito do método de ensino e fazer aprender pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”.

Considerando os objectivos deste estudo, a seguir apresenta-se uma breve transcrição individualizada das estratégias e as respectivas definições, a partir do entendimento dos autores Anastasiou & Alves (2004), acrescidas das recomendações de Marion e Marion (2006), e Petrucci & Batiston (2006).

2.3.3.1. Aula expositiva dialogada

É uma exposição do conteúdo, com a participação activa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objecto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade (Anastasiou & Alves, 2004, p. 79).

2.3.3.2. Estudo de texto

É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados (Anastasiou & Alves, 2004, p. 80)

2.3.3.3. Portfólio

É a identificação e a construção de registo, análise, selecção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objecto de estudo, assim como das formas encontradas para superação (Anastasiou & Alves, 2004, p. 81).

2.3.3.4. Tempestade cerebral

É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante (Anastasiou & Alves, 2004, p. 82).

2.3.3.5. Mapa conceptual

Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo (Anastasiou & Alves, 2004, p. 83).

2.3.3.6. Estudo dirigido e aulas orientadas

É o acto de estudar sob a orientação e directa do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada (Anastasiou & Alves, 2004, p. 84).

Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução; exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo; prática dinâmica, criativa e crítica da leitura (Marion & Marion, 2006, p. 42); Petrucci & Batiston, 2006, pp. 279-280).

2.3.3.7. Solução de problemas

É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas (Anastasiou & Alves, 2004, p. 86).

2.3.3.8. Philips 66/ dinâmica de grupos de 6/6 alunos

É uma actividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas / problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas (Anastasiou & Alves, 2004, p. 87).

2.3.3.9. Grupo de verbalização e de observação (GO/GV)

É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contacto inicial com o tema (Anastasiou & Alves, 2004, p. 88).

2.3.3.10. Dramatização

É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas (Anastasiou & Alves, 2004, p. 89).

2.3.3.11. Ensino em pequenos grupos

É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender (Petrucci & Batiston, 2006, pp. 278-279).

2.3.3.12. Seminário

É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão (Anastasiou & Alves, 2004, p. 90).

2.3.3.13. Estudo de caso

É a análise minuciosa e objectiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos (Anastasiou & Alves, 2004, p. 91).

2.3.3.14. Simpósio

É a reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações (Anastasiou & Alves, 2004, p. 93).

2.3.3.15. Ensino individualizado

O ensino individualizado é a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do aluno. Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução. Exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo, prática dinâmica, criativa e crítica da leitura (Marion & Marion, 2006, p. 42); Petrucci & Batiston, 2006, pp. 294-298).

2.3.3.16. Júri simulado

É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objectividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real (Anastasiou & Alves, 2004, p. 92).

2.3.3.17. Palestras

Possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse colectivo, de acordo com um novo enfoque, discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante (Marion & Marion, 2006, p. 42); (Petrucci & Batiston, 2006, pp. 288-289).

Estas são algumas das estratégias de ensino dentre várias.

Petrucci & Batiston (2006), ressaltam que as estratégias apresentadas não são absolutas, nem imutáveis, constituindo-se em ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, ou combinadas pelo docente, conforme julgar conveniente ou necessário.

Pimenta & Anastasiou (2002, p. 214) concebem que “ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas”.

Para Luckesi (1994, p. 155) “os procedimentos de ensino articulam-se em cada pedagogia tanto com a óptica teórica quanto com a óptica técnica do método. Os procedimentos operacionalizam resultados desejados dentro de uma determinada óptica teórica”.

2.3.4. Métodos de ensino

Os métodos de ensino são as acções do professor pelas quais se organizam as actividades de ensino e dos alunos para atingir objectivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico (Libâneo, 2013, p. 167).

Na perspectiva do Libâneo, no livro Didáctica (2004), os métodos de ensino são classificados segundo os aspectos externos, ou seja, método de exposição pelo professor, método de trabalho independente, método de elaboração conjunta ou conversação, método de trabalho em grupo e método de actividades especiais.

2.3.4.1. Método de exposição pelo professor:

Com este método, os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, demonstradas, ilustradas e exemplificadas pelo professor. A actividade dos alunos é receptiva, mas não necessariamente passiva. Este é um procedimento didáctico importantíssimo para canalizar o interesse quando o conteúdo exposto é significativo e vinculado às experiências dos alunos. Neste caso a exposição deixa de ser apenas um repasse de informações. Libâneo, (2004, p. 161)

2.3.4.2. Método de trabalho independente

Este método consiste em tarefas, resolução de problemas ou desafios dirigidos e orientados pelo professor – de forma clara, objectiva e sistematizada – para que os alunos realizem o trabalho de forma independente e criativa.

O trabalho independente pode ser proposto em qualquer momento da aula, para ser realizado na classe ou em casa, como tarefa preparatória, de assimilação ou de elaboração pessoal a respeito de um determinado conteúdo. Libâneo, (2004, p. 163)

2.3.4.3. Método de elaboração conjunta ou conversação didáctica

Esta é uma proposta de interacção entre professor e alunos visando a obtenção de novos conhecimentos, atitudes e habilidades. Nesta proposta é fundamental a incorporação prévia pelos alunos dos objectivos a serem atingidos, bem como a disponibilidade de dispor experiências que, mesmo não sistematizadas, se constituem como ponto de partida para o trabalho de elaboração conjunta. Libâneo, (2004, p. 167)

É comum a prática nas escolas de perguntas elaboradas pelos professores para os alunos. Mas o método de elaboração conjunta não se restringe a perguntas e respostas. Pressupõe o diálogo, a lógica do outro ao invés de perguntas cujas respostas o professor já pensou e até mencionou definindo o que ele quer ouvir.

2.3.4.4. Método de trabalho em grupo

Este método tem por finalidade a aprendizagem a partir da cooperação dos alunos entre si.

Recomenda-se, portanto, que o grupo seja configurado por alunos com diferentes rendimentos, de modo que haja a troca de saberes, experiências, habilidades de trabalho coletivo responsável, e a capacidade de verbalização dos pontos de vista.

A proposta do tema a ser trabalhado deve ser clara, norteando inclusive os objetivos da mesma.
Libâneo, (2004, p. 170)

3. CAPÍTULO III-METODOLOGIA

Neste capítulo, faz-se a descrição da metodologia utilizada na presente monografia, destacando-se as fases da recolha, análise e interpretação de dados. Portanto, descrevem-se os procedimentos metodológicos usados desde a escolha da amostra, concepção dos instrumentos de recolha de dados, validação dos guiões de entrevistas e sua implementação, os procedimentos para responder às questões de pesquisa, assim como a análise dos dados.

Segundo Andrade (2006), metodologia é um conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento. Neste trabalho, metodologia refere-se a todos os passos seguidos na consecução desta pesquisa.

3.1. *Descrição do local do estudo*



Foto: Escola Primária Completa de Muhaze

A Escola Primária Completa Muhalaze localiza-se na Província de Maputo, Distrito da Cidade da Matola, Posto Administrativo de Infulene, no Bairro de Muhalaze. A Escola tem 35 salas de aulas; 1 bloco Administrativo composto por 1 Gabinete do Director, 1 Gabinete do Director pedagógico, 1 Secretaria, e 1 Sala dos professores; 1 bloco com 2 casas de banho para alunos e alunas, e 1 casa de banho para professores.

A Escola funciona actualmente com 25 salas de aulas de material convencional e 10 salas de material precário e todas mobiladas por 25 carteiras duplas em cada uma delas, com iluminação, um quadro preto em cada sala, leccionando da 1ª a 7ª Classes, no regime de três turnos. Também

lecciona o ensino secundário no curso nocturno como escola anexa da escola Secundária de Boquisso.

Quadro descritivo

Compartimentos	Quantidade	Condições de utilização		
		Adequadas	Inadequadas	Obs
Gabinete do Director	1	X		
Gabinete do Director pedagógico	1	X		
Secretaria	1	X		
Sala dos professores		X		
Salas de aulas	25	15	10	Material misto
Casas de banho	3	X		

Tabela 1. Descrição de condições de utilização e quantidade de Infra-Estruturas da escola

3.2 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é um **estudo de caso**, que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2008). Recorreu-se a este modelo de pesquisa qualitativa pelo facto de focalizar-se a um problema particular dentro dos constrangimentos que se podem encontrar no novo currículo de educação, que tem que ver com a estratégia de implementação do Currículo do Ensino Básico na sala de aulas.

O estudo de caso é um processo específico para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa e tem como objecto de estudo uma entidade bem definida: um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma turma, uma pessoa ou uma entidade (Ponte, 2005). Ainda, segundo o mesmo autor, o objectivo do estudo de caso é “compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador” (Ponte, 2005, p. 2). O estudo de caso assume-se, na perspectiva de (Ponte 2005, p. 2), como uma investigação: “particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela demais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”.

Por isso, baseia-se fortemente no trabalho de campo e utiliza uma grande variedade de instrumentos e estratégias de recolha de dados, privilegiando as observações, entrevistas e documentos, sendo o investigador o principal instrumento de recolha de dados. O estudo de caso, tem como objectivo identificar padrões, não testa hipóteses embora possa gerar novas hipóteses, novas teorias e novas questões para futura investigação (Ponte, 2005).

3.3. População, amostra e sua caracterização

População de uma pesquisa é o universo em estudo, enquanto a amostra é uma porção desse universo, que é efectivamente abrangido pela pesquisa por incapacidade de se estudar na totalidade a primeira.

3.3.1. População

População, segundo Marconi & Lakatos (2001, p. 108), é um conjunto de indivíduos que partilham pelo menos uma característica em comum. A população ou universo desta pesquisa é constituída pelo conjunto de todos os professores (46 professores) que leccionam de I à III Ciclos do Ensino Primário e, 1635 alunos. Contudo, devido à impossibilidade de se realizar um estudo que abranja todos os professores deste nível de ensino, foi retirada uma amostra constituída por 29 professores, que leccionam do I a III ciclo do ensino primário, de um universo de 46.

Do ponto de vista de formação, salienta-se que a escola em referência possui docentes com formação psicopedagógica em instituições como CFPP, IMAP, UP. Assim, existem 6 professores com o nível básico, 16 com nível médio, 13 com bacharelato e licenciatura em Ensino Básico, 7 formados em Educação de Infância, 4 formados em Administração e Gestão Escolar.

DESIGNAÇÃO		H	M	HM
Alunos	1ª Classe	125	75	200
	2ª Classe	128	111	239
	3ª Classe	135	99	234
	4ª Classe	155	125	280
	5ª Classe	99	76	175
	6ª Classe	180	70	250
	7ª Classe	100	157	257
Subtotal		922	713	1635
Professores		26	20	46
Subtotal		26	20	46
Total		948	733	1681

Tabela2 Universo Populacional da EPC MUHALAZE/ Base de dados da escola

3.3.2. Amostra da pesquisa

A amostra de uma pesquisa é definida por Andrade (2006) como uma porção de um universo ou população de um estudo que é escolhida para a realização do mesmo.

Para o caso vertente, a amostra é probabilística, possibilitando que forma aleatória se faça busca dessa amostra, numa relação probabilística igual para todos os elementos que constituem o universo da pesquisa, como defende Gil (1999).

Nesta pesquisa, devido à necessidade de recolher as informações e experiências sobre as estratégias de ensino usadas na implementação do Currícula do Ensino Básico na sala de aulas foi retirada uma amostra constituída por 29 professores, que leccionam do I a III ciclo do ensino primário, de um universo de 46. E 49 alunos de um universo de 1635, que são alunos que frequentam a 6^a e 7^a classes respectivamente. Sendo que a sua constituição respeitou o princípio na escolha aleatória, baseando a pesquisa em entrevistas e questionário a professores e alunos de diferentes turmas como forma de atingir os objectivos de diversificação de fontes.

Amostra	H	M	HM
Professores	15	14	29
Alunos	25	24	49
Total	40	38	78

Tabela3 Amostra de professores e dos alunos

3.3.3. Caracterização do perfil dos professores

No que refere à formação dos professores, dos 29 professores 15 correspondentes a 51,7% tem a formação superior em diversas especialidades, enquanto 7, correspondente a uma percentagem de 24,1% tem a formação média nos IFPs e Magistérios primários e os restantes 7, correspondente a uma percentagem de 24,1% tem a formação básica. Todos foram capacitados a quando da introdução do novo currículo em 2004, como ilustra o gráfico 1.

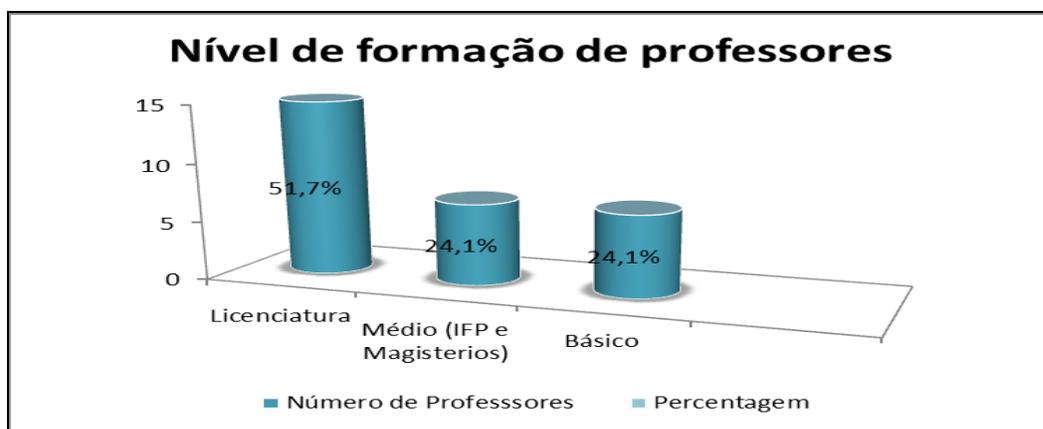


Gráfico 1: Formação dos Professores/ base de dados EPC Muhalaze

3.4. Técnicas de recolha de dados

A técnica define-se pela minuciosidade de procedimentos que permitem operacionalizar o método segundo normas padronizadas conducentes a recolha de dados para a resposta ao problema e as questões de investigação (Freixo, 2009). Para tal, torna-se, por isso, necessária a utilização de um conjunto diverso e complementar de técnicas e instrumentos de recolha de dados de modo a minimizar o grau de subjectividade que este processo comporta, (Quivy, 2003). Deste modo, e de forma a construirmos uma visão integrada da complexidade das dinâmicas do tema em estudo, foi utilizado um conjunto múltiplo, diverso e complementar de procedimentos técnicos e instrumentos investigativos específicos, dos quais, se destaca o inquérito por entrevista, questionário e a observação.

3.4.1. Entrevista

A Entrevista é a técnica básica escolhida para a recolha de dados nesta pesquisa. Optou-se por esta técnica por oferecer dados para comparar evidências colectadas entre fontes a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, além de oferecer diferentes olhares sobre o objecto. Segundo Fontana & Frey (1994, p. 361), entrevista é uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana.

Numa entrevista semi-directiva ou semi-estruturada, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, que pode reformular ou alternar, de modo a permitir um decurso mais natural do entrevistado, (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Neste trabalho, optou-se pela entrevista semi-estruturada para os gestores e coordenadores dos ciclos, por constituírem informantes-chaves da investigação pela sua rica experiência na gestão do currículo nos níveis mesoe micro. Assim considerados, segundo Quivy & Campenhoudt (2005) por estarem profunda e directamente envolvidos com os aspectos centrais do fenómeno em estudo, o que faz com que a não serem entrevistados possa significar grande perda. Portanto, numa investigação que versa sobre as estratégias de implementação os gestores e os professores constituem informante-chaves do processo de ensino-aprendizagem. Assim, com a entrevista semi-estruturada recolheu-se informações e experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, antes e depois da introdução do novo currículo em 2004.

Na entrevista semi-estruturada, de acordo com May (2004, p. 149) a diferença central “é o seu carácter aberto, ou seja, o entrevistado responde as perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco”.

3.4.2. Questionário.

É um dos instrumentos utilizados para colectar os dados consistindo em um conjunto de questões fechadas e abertas. Nas questões fechadas as categorias de respostas são definidas a prior pelo pesquisador e são apresentadas ao respondente que deve escolher a opção que descreve mais adequadamente a sua resposta, (Sampier & Lúcio, 2006).

No presente trabalho construiu se um questionário fechado na perspectiva de facilitar a codificação das respostas e sobretudo, para abranger um número maior de inquiridos, neste caso, alunos e professores, (Tuckman, 2000). Um outro aspecto que pesou para pensarmos num questionário fechado relaciona-se com o facto de termos projectado esse instrumento como complementar à entrevista.

Com o questionário recolheu-se informações relativas a implementação das estratégias usadas no processo de ensino e aprendizagem. O questionário foi submetido a todos os professores e alunos que constituem a amostra desta pesquisa.

3.4.3. Observação

Trata-se de uma técnica determinada por observação de campo, observação directa ou observação participante. O seu objectivo é descrever comunidades, contextos, ambientes, actividades desenvolvidas neles, os significados das actividades, (Sampier & Lúcio, 2006).

O guião de observação de aulas é último instrumento usado para recolher informações e dados desta investigação. Este instrumento é corporizado por quatro itens destinados a observar o trabalho do professor na sala de aula. Assim, permitiu observar e verificar os métodos e técnicas (gerais) de ensino e aprendizagem, as práticas dos métodos participativos no ensino primário e as estratégias de ensino. O instrumento permitiu, ainda, que o pesquisador pudesse confrontar as respostas dos inquiridos em relação as suas próprias práticas na sala de aula.

A operacionalização do guião de observação das aulas foi através da adopção da técnica de observação que permitiu verificar se os professores utilizam os diferentes métodos de ensino e aprendizagem em geral, assim como a prática de métodos participativos no ensino primário e as estratégias de ensino.

3.5. Técnicas usadas na análise de dados

A análise de dados é uma actividade que consiste na transformação das informações recolhidas no terreno em dados objectivos, ou seja, as informações recolhidas são analisadas, classificadas e interpretadas para a percepção do fenómeno em volta da pesquisa (Bell, 1997). Os dados desta pesquisa, como se referiu anteriormente, são iminentemente *qualitativos*, portanto, baseados em percepções e concepções dos professores sobre as estratégias de implementação do currículo na sala de aulas.

Na análise dos dados qualitativos desta pesquisa foi usada a técnica de *análise de conteúdo*, pois esta permite aferir o alcance das opiniões, percepções, concepções e sentimentos dos respondentes. Assim, a análise de conteúdo foi feita para interpretar as respostas das perguntas abertas e semi-abertas do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário.

No processo da análise de conteúdo, os dados recolhidos mereceram o seguinte tratamento:

- Transcrição e organização de todas respostas das perguntas semi-abertas e abertas dos questionários e das entrevistas;
- Agrupamento ou classificação dessas respostas mediante o estabelecimento de relações entre si, segundo as diferentes dimensões constantes do questionário ou da entrevista;
- Codificação e categorização de cada agrupamento de dados (respostas).

A codificação e a categorização dos dados permitiram uma leitura coerente sobre os mesmos, pois foram agrupados de acordo com os atributos, a semântica, a divergência ou convergência, a tendência, a regularidade e a possibilidade de generalização (Bell, 1997).

Para os dados quantitativos resultantes das perguntas fechadas dos questionários foi realizada uma análise estatística usando o pacote estatístico *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* 20.0. Assim, estes dados foram codificados e colocados numa base de dados que permitiu a sua interpretação através de procedimentos estatísticos que integraram o cálculo da frequência dos respondentes em relação às respostas e as suas respectivas percentagens produzidas em gráficos, tabelas e outras representações estatísticas que podem ser encontradas ao longo do trabalho.

3.6. Validade e fiabilidade dos dados da pesquisa

Validade, segundo Bell (1997), mede o grau em que uma medida ou conjunto de medidas representam correctamente o conceito em estudo, ou seja, se um instrumento (pesquisa ou estudo) mede, de facto, o que se deseja medir. Não obstante, Yin (2005), refere que a validade do constructo é efectiva, evidentemente, quando os dados da pesquisa são recolhidos usando diferentes instrumentos e, no fim, passam por uma triangulação para confirmar a sua autenticidade (validade).

Por sua vez, a fiabilidade consiste na capacidade de os instrumentos (ou o próprio estudo) fornecerem resultados semelhantes sob as mesmas condições em qualquer ocasião (Bell, 1997). Portanto, qualquer investigador, usando os mesmos métodos e instrumentos, consegue chegar a conclusões semelhantes.

Para garantir a validade e fiabilidade, na recolha de dados foram dois aspectos que nos preocuparam ao longo da pesquisa. Antes da entrevista e do questionário, os sujeitos de investigação foram informados sobre os objectivos da entrevista e do questionário, afirmando-lhes que as informações fornecidas serão “utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se os direitos de privacidade, de sigilo e de anonimato da fonte.

3.7. Procedimentos Éticos da Pesquisa

De acordo com Creswell (2010), as questões éticas estão relacionadas em todas as etapas do processo de pesquisa. Assim, a autora refere que “considerando-se os participantes, os locais de pesquisa e os potenciais leitores, é possível planificar estudos contendo práticas éticas”.

Nesta pesquisa, está salvaguardado o anonimato dos participantes como forma de manter a ética da pesquisa.

Confidencialidade implica um entendimento entre o investigador e o sujeito da investigação no que concerne à utilização a dar aos dados recolhidos, a identidade do indivíduo que facultou os dados não deve ser revelada.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo reserva-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas, dos questionários, e da observação das aulas para responder as seguintes questões: (i) Que estratégias são usadas pelos professores na implementação do currículo? (ii) Como se operacionalizam as estratégias de ensino na implementação do currículo na sala de aulas? (iii) Em que medida estas estratégias determinam o rendimento do aluno?

4.1. Análise e Discussão dos Resultados

Um dos objectivos da pesquisa consistia em identificar as estratégias usadas pelos professores na sala de aulas.

Para se apurar as estratégias usadas pelos professores na sala de aulas algumas individualidades com cargo de direcção, chefia e confiança foram ouvidas, nas pessoas de director da escola, do director Adjunto da Escola e dos coordenadores dos ciclos. As mesmas avançaram que para a melhor implementação do currículo do ensino básico na escola, foram unânimes nas suas respostas ao avançarem que, junto com os professores criou-se uma brochura contendo estratégias de ensino, tais estratégias funcionam numa dialéctica com os métodos de ensino e aprendizagem conjugados com as práticas de métodos participativos.

Assim os gestores entrevistados responderam que os professores usam várias estratégias, dentre as quais “as aulas expositivas dialogadas, com recurso ao quadro preto, giz e manuais dos alunos. Em seguida os entrevistados revelaram o uso de outras estratégias como é o caso dos debates, a resolução de exercícios, a dramatização entre vários.

Ainda sobre as estratégias usadas pelos professores na sala de aulas os gestores entrevistados avançaram para além dos já apresentados, o uso dos “métodos de ensino e aprendizagem (expositivo, elaboração conjunta, o trabalho independente e o trabalho em grupo) e, a prática de métodos participativos (métodos de trabalho aos pares; métodos de trabalhos em grupo” mesa redonda e grupo de peritos”; métodos para estruturar o processo de aprendizagem “mapa de conceitos e diagrama de venn”; e os métodos cooperativos de avaliação” torneio de equipas e cadeia de falar”.

A mesma questão, foi feita aos docentes e, as respostas dos mesmos no que ao uso das estratégias de ensino diz respeito, revelam a existência de várias estratégias contidas na brochura

criada internamente, como se pode observar na fala dos mesmos. O Professor A questionado sobre o uso das estratégias, começou por avançar que a escola primeiro identificou as dificuldades que os alunos possuem e em resposta criou se uma brochura contendo estratégias que possam suprir as mesmas e melhorar a aprendizagem dos mesmos. Disse ainda que usa várias estratégias sendo que usa com maior frequência as aulas expositivas, a resolução de exercícios, os debates e, também usa os métodos participativos e métodos de ensino. O professor B avança outras para além das indicadas pelo A como são o caso de uso de trabalhos em grupo, simulação e aulas práticas. A professora C acrescentou o uso áudio visual e trabalho independente. O professor D fala de uso de trabalho em grupo e das excursões como estratégias. O professor E acrescentou que usa também a dramatização, debates e estudo individualizado. Como se pode deprender, os professores da EPC Muhalaze usam várias estratégias de ensino, sendo que com maior frequência socorrem se das “aulas expositivas dialogadas, com recurso ao quadro preto, giz e manuais dos alunos, o correspondente a 48,27% dos respondentes. Em seguida os inqueridos revelaram o uso dos debates, o correspondente a 27,5% dos inqueridos, a resolução de exercícios, equivalente a 10,3% dos respondentes, a dramatização e o ensino individualizado usado por 6,8% dos respondentes para cada estratégia de ensino, como ilustra o gráfico abaixo.

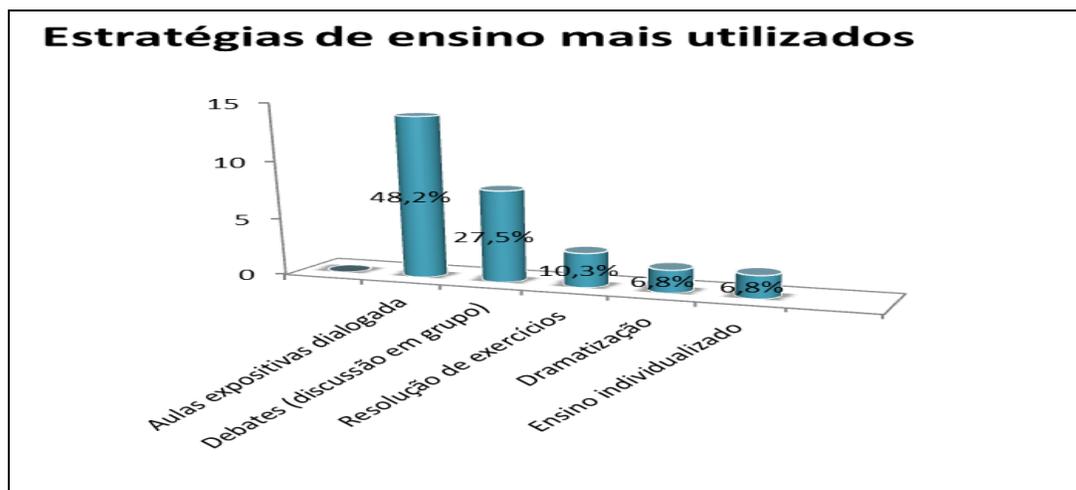


Gráfico 2. Ilustração das estratégias usadas com maior frequência pelos professores na sala de aulas

Em relação ao uso dos métodos e das estratégias de ensino pelos respondentes, julgamos que esta acção está em consonância com Fiscareli (2007), ao afirmar que a utilização de diferentes

estratégias em sala de aulas, torna o processo de ensino e aprendizagem mais concreto, eficaz e eficiente, menos verbalístico, pois o docente passa a interagir, vivenciar e proporcionar um ambiente mais agradável de ensino.

No que ao uso dos métodos de ensino e aprendizagem diz respeito, do total de 29 inquiridos, 17 professores, correspondentes a (58,6%), privilegiam a elaboração conjunta por ser um método que estimula nos alunos as habilidades de expressar opiniões, verbalizar suas experiências, discutir, aprender a escutar, interpretar e finalmente processar novos conhecimentos; 6 professores correspondentes a (20,6%) privilegiam o expositivo e 3 professores, correspondentes a (10,3 %), privilegiam o trabalho independente e 3 professores, correspondentes a (10,3%) privilegiam o trabalho em grupo. Em relação à diversificação ou combinação de métodos de ensino pelos respondentes, julgamos que esta acção está em consonância com literatura, pois permite visualizar o pensamento do Libâneo (1994, p. 150) quando refere que “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de acções, passos, condições externas e procedimentos chamados métodos de ensino”.

Como mostra o gráfico 3

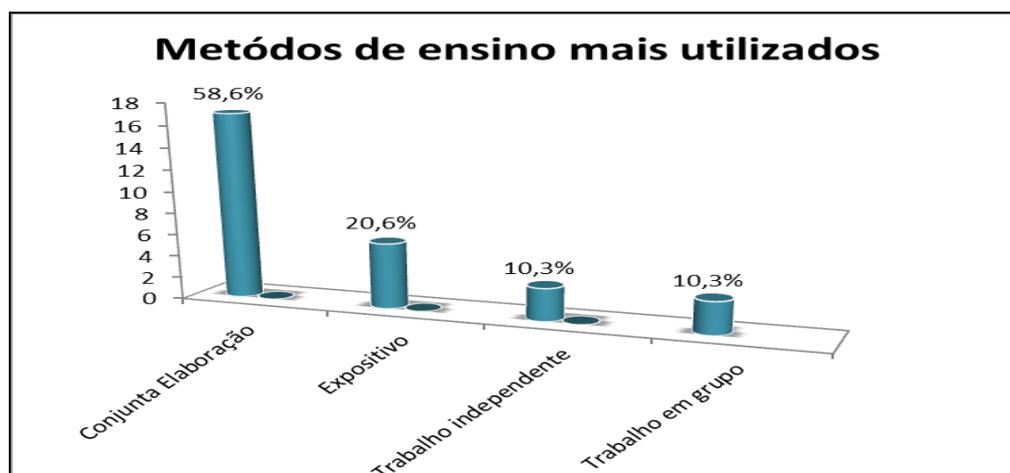


Gráfico 3. Ilustração dos métodos de ensino mais utilizados pelos professores

Ainda na mesma questão (que estratégias de ensino os professores usam na implementação do currículo na sala de aulas), a indicação dos alunos é de que os docentes se valem das “aulas expositivas dialogadas”, representando 41,3% de todas as citações, precedida pela “resolução de

exercícios” com 34,7% de menções, seguida pelos “debates” com 17,3% de menções e o “ensino individualizado” com 6,5% de indicações.



Gráfico 4. Percepção dos alunos sobre o uso das estratégias por parte dos professores

É importante destacar que quase a totalidade dos pesquisados indicaram o uso pelos docentes de mais de uma estratégia em conjunto, de modo capital as aulas expositivas dialogadas, seguidas de resolução de exercícios, debates e de estudo individualizado.

No que concerne aos métodos de ensino usados pelos professores, os inquiridos têm opiniões idênticas as opiniões dos professores. Pois, de forma massiva, indicam que os professores fazem exposição e passam os apontamentos no quadro e, de forma geral também dizem que há espaço para debates e trabalhos em grupo. Portanto, todas as opiniões estão em perfeita consonância com as constatações resultantes da assistência de aulas feita.

Confrontando-se os resultados da pesquisa feita aos professores com a feita aos alunos, pode-se concluir que há coerência na indicação das estratégias mais utilizadas, tanto na percepção de alunos quanto na dos docentes, e na mesma ordem decrescente, isto sujeita-nos a concluir que de facto os professores da Escola Primária Completa de Muhalaze no processo de ensino e aprendizagem usam estratégias de ensino.

Ainda para perceber e ou identificar as estratégias usadas pelos professores na sala de aulas visando a implementação do currículo de ensino básico fez se a observação de algumas aulas que, como se referiu anteriormente, tinham como propósito confrontar as respostas e afirmações dos respondentes sobre questões relativas as estratégias de ensino e aprendizagem; (b) métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos professores. Para a verificação dos aspectos arrolados anteriormente, no total foram observadas 14 aulas. No tocante aos métodos de ensino e

aprendizagem foi possível verificar que todos os professores (100%) usam, de preferência, os métodos de elaboração conjunta e a exposição do professor, entretanto, combinando-os constantemente. Depois aparece o método do trabalho independente.

A leitura que se faz sobre o uso de métodos de ensino e aprendizagem na prática cotidiana dos professores é a de haver uma grande correspondência, pois quando estes dados são confrontados com os recolhidos pelo questionário e pela entrevista encontramos muitas similaridades. Desta forma, pudemos, constatar que a prática dos professores está de acordo com Libâneo (1994, p. 161), porquanto, na sua teorização sobre métodos de ensino e aprendizagem, preconiza os mesmos métodos usados pelos professores. Por exemplo, sobre o método de elaboração conjunta, Libâneo (1994, p. 161) refere que “é um método de ensino que cria uma forma de interação professor/alunos para a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridas”. Ainda no mesmo contexto, ao recorrer aos estudos similares sobre os métodos de ensino, denota-se aqui alguma concordância com as mesmas, ora vejamos, no estudo realizado por Siteo (2016), analisou-se as percepções dos professores do I ciclo do Ensino Primário sobre a utilidade da música como auxiliar do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, no que aos métodos de ensino diz respeito os resultados indicam que o método de preferência dos professores é, efectivamente, o de elaboração conjunta seguido pelas combinações da elaboração conjunta e trabalho independente e da elaboração conjunta, exposição e trabalho independente.

Baroso (2001) no seu estudo analisou o uso dos métodos, das técnicas de ensino e recursos didáticos aplicados nos cursos de qualificação profissional: o resultado do estudo mostra que os professores usam com maior frequência o método expositivo dialogado, os métodos socializantes (trabalho em grupo, estudo do caso, estudo de meio e aulas praticas) e os métodos individualizantes (aulas expositivas e estudo dirigido).

Gomes (2011) investigou os métodos de ensino aplicados pelos docentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, bem como verificou a aplicabilidade dos métodos existentes nas opiniões dos alunos. A investigação revelou que os métodos mais eficazes na aprendizagem nos alunos são o estudo de caso, as simulações e os jogos.

Percebe-se que os resultados evidenciados nos estudos que trataram dos métodos de ensino, convergem com os resultados desta pesquisa, ao apontarem o uso de métodos tradicionais indicados na literatura educacional embora nesta pesquisa denota-se também o uso dos métodos participativos.

Em relação as estratégias de ensino e aprendizagem, a observação permitiu verificar que, efectivamente, todos os professores assistidos (100%) privilegiam a exposição dialogada, debates (discussão em grupo), resolução de exercícios, dramatização e estudo individualizado. Esta constatação comunga com as respostas recolhidas através do inquérito por questionário e do inquérito por entrevista. Ainda, no que se refere a observações sobre métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, também, foi possível verificar a diversificação dos métodos e das estratégias de ensino pela maioria dos professores situação que mostra que as respostas apresentadas pelos mesmos quando inquiridos pelo questionário e pela entrevista são reais e não resultam de nenhuma simulação para agradar ao pesquisador. Como pode se observar em outros estudos relacionados há muita coincidência na indicação das estratégias. A exemplo disso, o estudo de Miranda (2012) investigou as técnicas de ensino que proporcionam maior significado ao curso de Ciências Contábeis, na percepção dos alunos e professores. Os autores identificaram que as técnicas consideradas mais significativas são a aula expositiva, trabalhos em grupo/seminário, estudo de caso, aulas práticas em laboratórios, discussões/debates/grupos de oposição, leitura/estudo dirigido, ensino com pesquisa.

Um outro estudo realizado por Mazzioni (2009) relacionou as estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas, na perspectiva dos alunos, e as mais utilizadas pelos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis. Os resultados apontam uma harmonia entre as estratégias preferências dos alunos com as dos docentes, quais sejam, a aula expositiva dialogada e a resolução de exercícios e seminários.

No estudo de Leal & Borges (2014), objectivou-se identificar as estratégias de ensino no curso de Ciências Contábeis declaradas pelos docentes nos planos de curso apresentados à coordenação de curso. Os resultados encontrados indicaram que as estratégias de ensino com maior indicação são: aulas expositivas, aplicação de exercícios, estudos de caso, debates e seminários.

No estudo de Nganga et al. (2013), que objectivou identificar as principais estratégias de ensino na contabilidade gerencial que se apresentam, na percepção dos docentes, como mais eficazes no

aprendizado. Os autores identificaram as estratégias: aula expositiva; discussões/debates/grupos de oposição; ensino com pesquisa; jogos/simulações; leitura/estudo dirigido; estudo de caso; trabalhos em grupo/seminário; visitas técnicas; e aulas práticas e de laboratório.

A leitura que se faz sobre o uso de estratégias de ensino e aprendizagem e prática quotidiana dos professores é de haver uma grande correspondência, pois quando são confrontados com os resultados doutras pesquisas encontramos muitas similaridades. Desta forma, pudemos, constatar que a prática dos professores está de acordo com a literatura especializada, porquanto, esta, na sua teorização sobre estratégias de ensino e aprendizagem, preconiza as mesmas usadas pelos professores.

Sobre a operacionalização das estratégias os dados mostram que tanto para os gestores da escola, assim como para os professores na definição do uso de determinada estratégia de ensino consideram os objectivos estabelecidos e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos. Acrescentaram ainda que, na escolha de uma estratégia de ensino é preciso também analisar as particularidades de cada área de conhecimento, a natureza do conteúdo e fases do estudo, o tempo, e espaço físico, os recursos materiais disponíveis, o conhecimento das estratégias de ensino, bem como o domínio do uso destas para poder aplicá-las na sala de aulas e o perfil intelectual de alunos. As respostas dos inqueridos convergem com as conclusões de (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2005) que afirmam: “se o professor pretende que o seu ensino seja mais efectivo deve escolher uma estratégia que proporcione: a mais activa participação dos alunos; um elevado grau de realidade ou concretização; e um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno (Vieira & Tenreiro-Vieira, 2005). Além disso, a escolha e utilização de estratégias de ensino e aprendizagem depende de vários factores, nomeadamente, os objectivos / competências a atingir /promover, como se fez referência atrás. Em articulação com estes objectivos / competências a atingir, a escolha e utilização de uma dada estratégia pode ser condicionada pelo facto de os professores estarem filiados a aspectos como: perspectivas de ensino, modelos de ensino / aprendizagem, papel do professor, papel do aluno, bem como pelos recursos disponíveis”. Nesta linha, para que os professores possam escolher adequadamente e racionalmente as estratégias de ensino e aprendizagem é necessário que estes possuam um conhecimento das diferentes estratégias em termos de sequência de acções que envolvem, do como devem ser implementadas e dos propósitos que melhor servem. É importante que os

professores conheçam as estratégias de ensino, possuam dados de investigação sobre a forma como funcionam em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem e quais as potencialidades que possuem.

Sobre a eficácia das estratégias na implementação do currículo de ensino básico, estes avançaram que as mesmas ajudam na concretização dos objectivos de ensino, pois o rendimento dos alunos se tem mostrado positivo.

Ainda sobre a mesma questão os gestores avançaram que as estratégias de ensino facilitam, aceleram e intensificam a aprendizagem, auxiliando o professor no papel de facilitador no processo de aprendizagem.

Disseram ainda que a utilização das estratégias de ensino adequados, além de tomar as aulas mais agradáveis, contribuem para facilitar a compreensão dos conteúdos desenvolvidos. Ajudam o aluno a construir seu conhecimento a respeito de um determinado tema, estimulam a sua participação activa durante a aula através de intervenção e isto tem um impacto maior no rendimento do aluno.

As estratégias desempenham um papel fundamental para uma aprendizagem efectiva, quanto para a auto regulação.

A utilização de diferentes estratégias em sala de aulas, tornam o processo de ensino e aprendizagem mais concreto, eficaz e eficiente, menos verbalístico, pois o docente passa a interagir, vivenciar e proporcionar um ambiente mais agradável de ensino.

As Estratégias de ensino influenciam a qualidade motivacional dos sujeitos para aprender. As estratégias de ensino acabam com aspectos emocionais indesejáveis inter-relacionando a motivação e a cognição. Quanto maior o uso de estratégias de ensino para a realização das actividades escolares, diversifica-se as oportunidades de aprimorar os conteúdos estudados e conseqüentemente o envolvimento com a aprendizagem torna-se profundo. Ao mesmo tempo, contribui desenvolvendo internamente crenças e auto percepções positivas, sentimento de auto-eficácia, busca pela meta aprender, aumenta o senso de competência, a motivação intrínseca gerando atribuições de causalidade consistentes. Em relação à eficácia de métodos e estratégias de ensino anunciada pelos respondentes, julgamos que esta, está em consonância com literatura, e convergem com os resultados da pesquisa de Fiscarelli (2007), sobre o material didáctico e a prática docente que conclui que “ao utilizar estratégias de ensino-aprendizagem o professor tem a oportunidade de proporcionar uma participação mais activa dos estudantes durante a

construção do conhecimento, visto que actualmente uma aula somente expositiva não desperta a atenção do estudante que já nasce em um mundo tecnológico e interactivo. Assim, com o auxílio de estratégias adequadas é possível que o educando construa e aprofunde os assuntos abordados pelo professor, facilitando a aprendizagem e tornando a aula mais prazerosa e interessante (Fiscarelli, 2007) ”.

CAPÍTULO V- CONCLUSÕES E SUGESTÕES

As conclusões de um estudo, como se sabe, constituem o registo dos resultados globais da leitura e interpretação cuidadosas (em função das regras estabelecidas) dos dados recolhidos para esse mesmo estudo. Considerando que este estudo visava analisar as estratégias de ensino e aprendizagem usadas pelos professores da Escola Primária Completa de Muhalaze.

5.1 CONCLUSÕES

Neste subcapítulo apresenta-se os resultados finais obtidos em forma de conclusões, seguindo as áreas que, afinal, constituíram os objectivos/perguntas do estudo a saber: Que estratégias pedagógicas são usadas pelos professores na implementação do currículo do ensino básico? Como é feita a operacionalização das estratégias de ensino usadas pelos professores na implementação do currículo? Até que ponto as estratégias usadas são eficazes na implementação do currículo de ensino básico?

No tocante a estratégia de ensino e aprendizagem, o estudo demonstrou que os professores utilizam preferencialmente as aulas expositivas dialogadas, os debates, resolução de exercícios, dramatização e ensino individualizado em constante combinação.

As estratégias metodológicas que são usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem indicam haver uma boa receptividade por parte dos professores. Porquanto, estes utilizam preferencialmente o método de elaboração conjunta e a sua combinação com o método expositivo e trabalho independente. Estes resultados podem estar a mostrar sinais de que o método expositivo (tradicional), que dominou o mundo durante muitos séculos, está pouco a pouco a ficar para história, sendo por conseguinte substituído pelos métodos activos e participativos.

Os professores demonstraram possuir uma boa percepção sobre a utilidade das estratégias e métodos de ensino no processo de ensino e aprendizagem. Assim, concluiu-se que as estratégias e métodos do ensino ajudam na concretização dos objectivos de ensino, pois o rendimento dos alunos se tem mostrado positivo. As estratégias de ensino facilitam, aceleram e intensificam a aprendizagem, auxiliando o professor no papel de facilitador no processo de aprendizagem.

Concluiu-se ainda que a utilização das estratégias de ensino adequadas, além de tornar as aulas mais agradáveis, contribuem para facilitar a compreensão dos conteúdos desenvolvidos. Ajudam o aluno a construir seu conhecimento a respeito de um determinado tema, estimulam a participação activa do aluno durante a aula através de intervenção e isto tem um impacto maior no rendimento do aluno.

5.2. SUGESTÕES

Depois de realizada a análise das estratégias pedagógicas usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, em seguida apresentam-se as sugestões do estudo:

- Que o INDE na introdução e ou implementação de um currículo, produza e publique materiais de apoio contendo metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem para o ensino primário;
- Que o INDE promova a formação contínua dos professores através de bolsas de estudo para os cursos ligados ao processo de leccionação;
- Que o INDE e o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano podia investir mais na formação e capacitação psicopedagógica de professores
- Que a escola Primária completa de Muhalaze possibilite por meio de Workshops, seminários, palestras a actualização das técnicas e estratégias de ensino para os professores em exercício;
- Que o INDE faculte manuais e outros materiais possíveis contendo as novas estratégias e metodologia de trabalho na sala de aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasiou, L. & Alves, L. (2004). *Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª. ed. Joinville: Univille.
- Andrade, M. (2006). *Introdução a metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 7ª Ed.: Editora Atlas S.A. São Paulo
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia de pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Boletim da República nº 19, I série (1992). Lei 6/92 de 6 de Maio: *Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Barroso, J. (2001). *De mito da reforma à reforma de um mito*. Porto
- Basílio, M. (2004). *Formacao e classes de palavras no portugues do Brasil*. Sao Paulo: Ed.contexto
- Castiano, P. (2005). *As transformações do sistema de educação em Moçambique*.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século. XXI*. São Paulo. Cortez Editora
- Ferreira, S. (2006). *A progressão continuada nas escolas estaduais e a exclusão silenciosa*. São Paulo:
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). "Interviewing: *The art of science*". In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. California: Sage
- Fiscarelli, R. (2007). *O material didáctico e prática docente*. Araraquara
- Freixo, V. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Piaget.
- Garcia, M. (1998). *Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar*. Faculdade de ciências de educação, Universidade de Sevilha.
- Gatti, A. (2003). *Formação continuada de professores: a questão psicossocial*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf/>.
- Gil, C. (2008). *Como elaborar projectos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo
- Gimeno, J. (2000). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Portoalegre: Artmed.

- INDE. (1997). *Plano Estratégico da Educação: Projecto “Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica”*. Maputo
- INDE. (2008). *Plano curricular do ensino básico*. Maputo: Inde/Mined.
- Krug, A. (2001). *Currículo e a aprendizagem para todos*. Boletim.
- Libâneo, C. (1994). *Didáctica* (1ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (1994). *Filosofia da educação*. EdiçãoCortez.São Paulo.
- Machado, M. (2006). *O papel do professor na construção do currículo. Um estudo exploratório*. Universidade do Minho. Braga
- Marion, J. & Marion, A. (2006). *Metodologias de ensino na área de negócios*. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. Edição Atlas. São Paulo.
- Marconi, A. & Lakatos, M. (2010). *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projectos relatórios, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: Questões, métodos e processos*. Porto Alegre
- Mazzioni, S. (2009). *As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis*. 9º Congresso brasileiro de controladoria e contabilidade. São Paulo: USP.
- MINED. (1996). *Educação Básica em Moçambique: Situação actual e Perspectivas*. Maputo
- MINEDH. (2015). *Lei nº 6/92, de 6 de Maio.. Estatístico 03/03/2015*. Maputo
- Nóvoa, A. (2000). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora/ Papyrus.
- Nganga, N. (2013). *Estratégias e técnicas aplicadas no ensino de contabilidade gerencial*. Brasília
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto editora
- Patel, S. (2006). *Olhares sobre a educação bilíngue em Moçambique*
- Pereira, M. (1995). *Estratégias de ensino aprendizagem*. 16ª. Edição, Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artimed.

- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artimed.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artimed.
- Petrucci, C. & Batiston, R. (2006). *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. In: Peleias, Ivam Ricardo. (Org.) *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Pires, C. (2004). *Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica*. Educação Matemática em Revista
- Pimenta, G. & Anastasiou, C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Ponte, P. (2005). *Gestão curricular em matemática. O professor e o desenvolvimento curricular*. Lisboa
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento curricular* (8ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sampieri, C. & Lúcio, B. (2006). *Metodologias de pesquisa*. São Paulo
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa
- Vieira, M. & Tereiro, C. (2005). *Estratégias de ensino e aprendizagem. O Questionamento promotor do pensamento critica*. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget
- Wengzynski, C. & Tozetto, S. (2012). *A Formação Continuada face as suas contribuições para a docência*. IX Seminário de educação da região sul. ANPED.
- Yin, R. (2010). *Estudos de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2ª ed.). Portugal: Editora ASA.

APENDICES

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Caro(a) professor (a) O presente inquérito por questionário visa recolher informações relativas à percepção das estratégias usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas

O questionário deve ser preenchido individualmente e não precisa de indicar o seu nome. A informação por si prestada servirá somente para a realização do presente estudo e garantimos-lhe confidencialidade absoluta.

O seu contributo será bastante valioso e poderá ajudar a melhorar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e a qualidade de educação em Moçambique.

Parte I – Dados do respondente

Para responder ao questionário assinale com X no quadradinho que corresponde a sua opção ou escreva no espaço indicado

1. Género (por favor, marque com X num só quadradinho)

1	Masculino	
1	Feminino	

2. Nível académico mais elevado que concluiu (por favor, marque com X num só quadradinho)

1	2	3	4	5	6
7ª Classe	10ª Classe	12ª Classe	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado

3. Curso de formação (por favor, marque com X num só quadradinho)

1	Agência de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP)	
2	Centro de Formação de Professores Primários (CFPP)	

3	Escola de Formação de Professores (EFEP)	
4	Instituto de línguas (IL)	
5	Instituto de Formação de Professores (IFP)	
6	Instituto Médio Pedagógico (IMP)	
7	Instituto do Magistério Primário (IMAP)	
8	Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA)	
9	Faculdade de Educação (FE)	
10	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	
11	Universidade Pedagógica (UP)	
12	Universidade Politécnica (A Politécnica)	
13	Outra instituição (nome).....	

4. Terá feito especialização em metodologias de ensino de alguma disciplina na sua formação?

1	Sim	
2	Não	

Se sim, qual é a disciplina ou disciplinas

Parte II: Métodos e Estratégias de Ensino e Aprendizagem

5. Qual é o método ou métodos de ensino que tem utilizado no processo de ensino e aprendizagem?

1	2	3	4	5
Exposição	Trabalho	Elaboração	Trabalho em	Actividades

	independente	conjunta	grupo	especiais

6. A escola possui alguma brochura criada internamente sobre as estratégias de ensino? Se sim, enumere algumas estratégias constantes da brochura?

7. Quais são as estratégias de ensino e aprendizagem que mais usa nas suas aulas no seu dia-a-dia? Enumere-os pela ordem de prioridade

1	2	3	4	5	6

8. Como é que operacionaliza essas estratégias?

9. Até que ponto as estratégias que mencionou são eficazes?

10. Já participou em alguma capacitação em metodologias de ensino?

1	Sim	
2	Não	

Se sim, quais dos conteúdos abordados achou relevantes?

11. Como é que avalia o desempenho dos teus alunos?

1	Mau	
2	Medíocre	

3	Satisfatório	
4	Bom	
	Excelente	

12. Apresenta um comentário, crítica, opinião ou observação sobre o processo de ensino e aprendizagem no que ao uso de estratégias de ensino respeito.

Grato pela colaboração!

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

Código _____ Data _____

O ensino e aprendizagem, e a aquisição de competências básicas são actividades desafiadoras do currículo do ensino Básico. Deste modo, gostaríamos de ter algumas informações sobre como tem encarado o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas.

I- Identificação do Informante

1. Género
2. Nível académico
3. Curso de formação
4. Tem alguma especialização em metodologias de ensino de alguma disciplina? Se sim, qual?

Parte II: Métodos e Estratégias de Ensino e Aprendizagem

5. Qual é o método ou métodos de ensino que tem utilizado no processo de ensino e aprendizagem?
6. A escola possui alguma brochura criada internamente sobre as estratégias de ensino? Se sim, enumere algumas estratégias constantes da brochura?
7. Quais são as estratégias de ensino e aprendizagem que mais usa nas suas aulas no seu dia-a-dia? Enumere-os pela ordem de prioridade
8. Como é que operacionaliza essas estratégias?
9. Até que ponto as estratégias que mencionou são eficazes?
10. Já participou em alguma capacitação em metodologias de ensino?
Se sim, quais dos conteúdos abordados achou relevantes.
11. Como e que avalia o desempenho dos teus alunos?
12. Apresenta um comentário, crítica, opinião ou observação sobre o processo de ensino e aprendizagem no que ao uso de estratégias de ensino respeito.

Ficha de Observação de Aulas

Escola _____ Turno _____ Classe/Ano _____

Disciplina: _____ Aula nº _____ Numero de alunos _____

Hora _____ Data ____/____/____ Tema _____

1. Métodos ou método de ensino utilizados no PEA

1	2	3	4	5
Exposição	Elaboração conjunta	Trabalho independente	Trabalho em grupo	Actividades especiais

2. Estratégias usadas pelo professor no PEA

1	2	3	4	5	6	7

Questionário para alunos do Ensino Básico

O presente questionário destina-se a recolher informação sobre como os professores leccionam as suas aulas. Os dados colhidos do presente questionário são anónimos e destinam-se apenas a pesquisa e garante-se a confidencialidade dos inquiridos. Por isso, apelamos para a objectividade e sinceridade nas suas respostas. Para responder a cada uma das questões, siga por favor as instruções que são dadas em cada uma delas. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

6. Dados do inquirido

Escola onde estuda _____

Idade _____ Sexo _____ Classe _____

Nas questões que seguem, procure marcar com x a opção que correspondem ao seu ponto de vista.

1. O professor quando ensina

		Sim	Não
1	Explica a matéria e dita apontamentos		
2	Explica a matéria, conversando com os alunos e depois dita os apontamentos		
3	Dá trabalhos em grupos		
4	Manda cada um resolver os exercícios sozinho		
5	Apresenta o tema e cria espaço para todos debater (conversar) sobre a matéria.		

2. Nas aulas como e que vocês aprendem?

Dialogando com o professor	Em grupo	Resolvem exercícios	Fazem teatro	Individualmente	O professor orienta cada aluno

Anexo