

PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO NA SUA RELAÇÃO COM POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Santa Mónica Julião Mugime
Carlinda Leite
Feliciano Mahalambe*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A prática curricular dos professores tem vindo a constituir uma referência nas políticas de educação, e, sobretudo nas políticas curriculares, e a ganhar espaço e legitimidade nos estudos que têm por objetivo pensar e melhorar os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. A ideia da profissionalização docente e de orientações que apontam para que os professores, no uso da sua autonomia, assumam papéis de decisor e contextualizador do currículo é cada vez mais presente na literatura académica (LEITE; FERNANDES, 2010; 2011; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019; SANTOS; LEITE, 2020). Associada a esta ideia, as atuais exigências em relação à educação escolar requerem da profissão docente práticas pedagógicas que assegurem aprendizagens de qualidade para todos os alunos para quem o currículo é construído. No princípio deste século, estudos sobre a prática profissional apontaram no sentido da importância da reflexividade na medida em que favoreceria a realaboração da prática ou da ação docente (TARDIF, 2000). Em Moçambique, estas exigências decorreram das transformações curriculares que se verificaram no subsistema de Educação Geral¹ desde 2004, para o ensino primário e desde 2008 para o ensino secundário. A este nível foi relevante, mas não só, a aprovação da Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, relativa ao Sistema Nacional de Educação (SNE). O discurso desta Lei veicula concepções de educação associadas à formação integral e ao desejo de proporcionar uma educação que garanta a igualdade de oportunidades e que seja inclusiva. Adicionalmente, os desafios

1 O Subsistema de Educação Geral integra o Ensino primário e o Ensino Secundário.

impostos pela pandemia da covid-19, com particular destaque para o período de Estado de emergência em Moçambique² e a suspensão de aulas presenciais, exigiu, cada vez mais dos professores, uma (re)invenção das práticas curriculares e procedimentos que favorecessem aprendizagens para todos os alunos.

É tendo por referência estas ideias que foi desenvolvido o estudo que aqui se apresenta e que tem como foco práticas curriculares desenvolvidas por professores do Ensino Primário dos 1º e 2º ciclos, na sua relação, quer com políticas de educação, quer com processos de formação de professores. O estudo procurou responder às seguintes questões de investigação:

Quais as práticas curriculares mais usadas no quotidiano da sala de aula por professores do Ensino Primário? Que características têm as práticas curriculares mais usadas por professores desse nível de ensino? Que relação existe entre as práticas curriculares desenvolvidas por estes professores e as políticas educativas e processos de formação docente por eles vividos?

Marco teórico e conceitual

O currículo não pode ser visto unicamente enquanto documento oficial, enquanto texto prescrito e/ou rol de objectivos, conteúdos, metodologias e avaliação para um determinado nível ou etapa de ensino (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). É necessário assumi-lo na sua dimensão prática, i.e., enquanto *práxis* capaz de assegurar uma (re)construção permanente. É no quotidiano escolar, e nas práticas curriculares dos professores, que se pode compreender o currículo enquanto *práxis*, visualizando o espaço e tempo em que as (re) contextualizações acontecem (MELO, ALMEIDA; LEITE, 2015), revelando possibilidades e descobertas do novo (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2009). Nesta concepção, o professor é visto como um configurador do currículo (LEITE; FERNANDES, 2010; 2011), isto é, como alguém que, fazendo uso da sua autonomia, toma decisões curriculares contextualizadas (LEITE *et al.*, 2019). No quadro desta orientação teórica, a que aderimos, é sustentado que os professores, nas suas decisões curriculares, fazem uso dos elementos que se expressam nos textos das políticas educativas e curriculares e de conhecimentos específicos que, de algum modo, foram e estão sendo elaborados e construídos em um movimento contínuo de integração e (re)contextualização contínua do currículo.

A esse respeito, já Tardif (2000, p. 119) nos alertou que “*o trabalho dos professores deve ser considerado como espaço prático específico de produção,*

2 O Estado de Emergência em Moçambique no âmbito da mitigação da pandemia da covid-19 foi promulgado pelo Decreto presidencial

de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específico ao trabalho do professor". Na perspectiva deste autor, o professor não reproduz a teoria, pois é também autor que produz, na medida em que, na sua prática e no quotidiano da sala de aula, (re)configura a acção mobilizando conhecimentos e práticas decorrentes da sua formação e da sua experiência.

É tendo por referência estas ideias que se sustenta a importância de os professores se assumirem como protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem e não apenas como reprodutores de teorias de conhecimentos (BERNSTEIN, 1993), que foram obtidos na sua formação académica. Deseja-se também que não sejam meros cumpridores de políticas formuladas pela administração central. A estas posições, e admitindo a existência de relações entre os três níveis de produção de discursos – político, formação de professores e práticas curriculares, o estudo que aqui se apresenta visou contribuir para a produção de um conhecimento sobre esses níveis de interdependência. Deseja-se que esse conhecimento sirva de base a medidas que potenciem o empoderamento dos professores para novas leituras das realidades em que actua e para reconfigurações das suas práticas curriculares.

Esclarece-se que se entende que as práticas curriculares constituem o modo como o currículo, através dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, é concretizado nos quotidianos escolares e nos da sala de aula, em particular. Ou seja, a prática curricular exige competências e habilidades dos professores na configuração de um currículo, que tenha relação com as políticas educacionais, e que tenha em consideração os contextos onde esse currículo é desenvolvido assim como os alunos a quem ele se destina. É este entendimento que alimenta a discussão feita neste estudo.

Procedimentos metodológicos

Do ponto de vista metodológico, o estudo recolheu dados em escolas primárias localizadas nas cidades de Maputo e de Matola, seleccionadas ao acaso, e recorreu a uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, ou seja, o que Creswell (2010) designa por método misto. Para o autor, essa abordagem revela que:

[...] facilmente, a depender da questão de pesquisa, as propostas de estudo podem empregar métodos quantitativos e qualitativos, ora atribuindo mais peso a um do que a outro, ora iniciando-se com um e concluindo-se com outro (CRESWELL, 2010, p. 247-253).

Para a materialização deste método, foram usados os seguintes instrumentos e técnicas de recolha de dados: pesquisa documental, inquérito por questionário e análise de conteúdo.

A pesquisa documental permitiu entender a forma como a prática curricular é perspectivada nas políticas educacionais e de formação de professores e como é percebida pelos professores na sua prática pedagógica. Para isso, foram recolhidos documentos normativos do Sistema Educativo Moçambicano. O recurso ao inquérito por questionário permitiu captar as opiniões dos professores sobre as práticas curriculares que mais usam, no nível do Ensino Primário, e o que se pode depreender delas no que se refere ao poder de *decisão curricular* que os docentes assumem nos processos de ensino-aprendizagem. O questionário foi administrado aos professores que leccionavam nos dois ciclos do ensino primário. A análise dos dados quantitativos recolhidos foi feita com recurso ao pacote estatístico SPSS Versão 2.0 e seguiu procedimentos de estatística simples. A análise de dados qualitativos foi feita pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e em função de categorias predefinidas porque estavam relacionadas com as perguntas de investigação.

Caracterização da amostra

A amostra do estudo foi estratificada em escolas primárias da Cidade de Maputo³ e escolas primárias da Cidade de Matola⁴, num total de 13 estabelecimentos de ensino. Em cada um dos estratos foram definidos os sub-estratos das categorias dos professores do primeiro ciclo e o sub-estrato das categorias dos professores do segundo ciclo. A amostra desenhada era de 230 professores, porém só se conseguiram recolher 217 questionários. O nível de cobertura situou-se a 94,3%. Os professores que participaram do estudo foram seleccionados aleatoriamente e recorreu-se à lista dos professores das classes abrangidas pelo estudo a partir do Sector Pedagógico. Assim em cada escola (estrato) foram inquiridos 16 a 17 professores (Tabela 1).

3 A Cidade de Maputo situa-se no extremo Sul de Moçambique com estatuto de província. Esta Cidade possui uma superfície total de 346,77 Km², incluindo a parte continental e as ilhas de Inhaca e Xefina. Segundo os dados do IV Censo Geral da População e Habitação 2017, a Cidade de Maputo possui 1.101.170 habitantes e uma densidade populacional de cerca de 3.670.6 hab/Km² (INE, 2017).

4 Por sua vez, a Cidade da Matola localiza-se a Sul da Cidade de Maputo e faz limite a Norte com o Distrito de Moamba, Sul Distrito de Boane e a Cidade de Maputo, a Este Distrito de Marracuene e Cidade de Maputo, a Oeste Distrito de Boane (INE, 2013, p. 9). A Cidade da Matola é capital da província de Maputo e assume estatuto de Município e Distrito simultaneamente. Esta Cidade possui uma superfície total de 367Km². Segundo os dados do IV Censo Geral da População e Habitação 2017, a Cidade da Matola conta com uma população estimada em 1.616.267 habitantes, tornando-se na maior Cidade Moçambicana com uma densidade populacional de 4.333 hab/Km² (INE, 2017).

Tabela1 – Descrição da amostra

Estratos	Nº de Escolas seleccionadas	Sub-estratos/Categorias dos inquiridos	
Escolas primárias das Cidade de Maputo	7	Professores do 1º Ciclo	150
Escolas primárias da Cidade da Matola	6	Professores do 2º Ciclo	67
Total	13		217

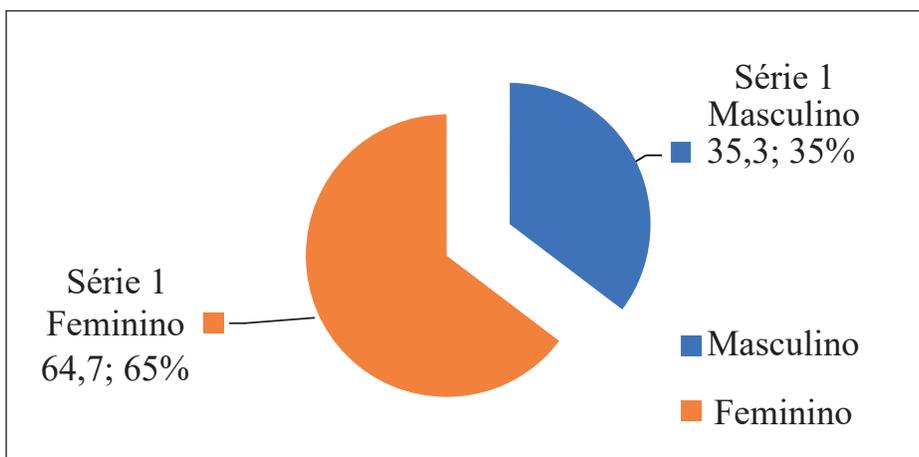
Questões éticas da investigação

Em todo o processo de recolha de dados foram acautelados os princípios éticos que devem ser seguidos em qualquer investigação, nomeadamente: a clarificação aos professores inquiridos da importância que poderá ter para o estudo a resposta honesta ao questionário; solicitar o consentimento informado, ou seja, a adesão de forma livre e espontânea para a colaboração nesta pesquisa; garantida a confidencialidade das respostas que os inquiridos iriam fornecer, bem como o anonimato no preenchimento do questionário.

Apresentação e análise dos resultados

Contexto da pesquisa

Como já foi referido, a recolha de dados foi feita nas escolas primárias localizadas nas cidades de Maputo e de Matola, num total de 13 escolas, e envolveu 217 professores. O perfil sociodemográfico dos inquiridos é sistematizado nos Gráficos 1 e 2 e na Tabela 2. Como mostra o Gráfico 1, 64,7% destes professores são do sexo feminino.

Gráfico 1 – Sexo dos inquiridos

O grau acadêmico dos professores inquiridos foi também uma das variáveis que interessou conhecer nesta pesquisa, de forma a perceber a influência que pode exercer na escolha de uma ou outra prática curricular. Dos 217 professores inquiridos, 35% possuem o grau de Licenciado, 3,6% bacharel, 38% nível médio e 24% nível básico (gráfico 2). A maioria dos inquiridos leccionava 2ª classe (18.9%) (Tabela 2).

Gráfico 2 – Grau acadêmico dos professores inquiridos

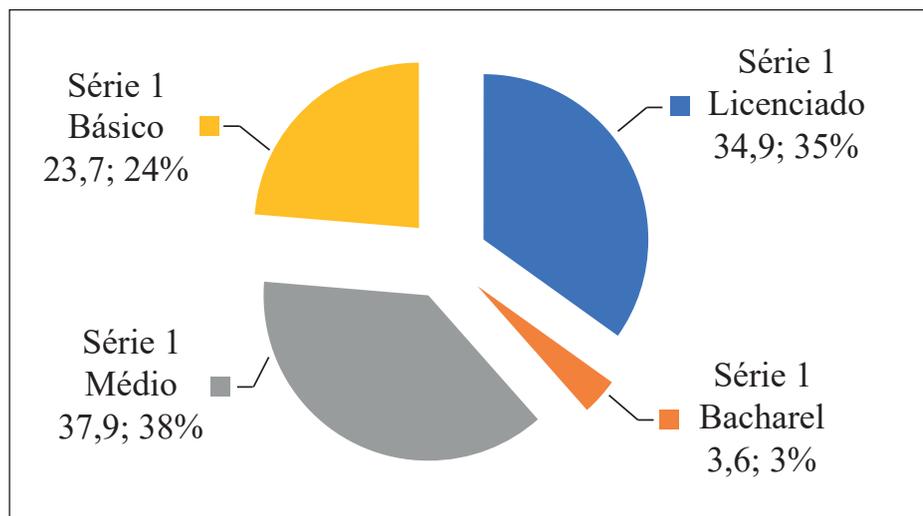


Tabela 2 – Classe que os professores inquiridos leccionavam

Classe	Frequência	Porcentagem (%)
1ª	24	11
2ª	41	18.9
3ª	26	11.9
4ª	30	13.8
5ª	29	13.6
6ª	37	17.5
7ª	30	13.3
Total	217	100

A experiência de leccionação que o professor possui pode ser um elemento fundamental na forma como (re)configura ou (re)contextualiza o currículo, ou seja, na forma como toma a sua decisão em relação ao processo de implementação e concretização do currículo. Por isso, interessou nesta pesquisa captar o tempo de leccionação dos professores inquiridos. Em função disso, ficou a saber-se que, dos 167 professores que responderam a esta

questão, a maioria tem mais de 10 anos de serviço (66.4%). Todavia, e como os dados à frente apresentados tornarão evidente, a experiência profissional não se mostrou determinante na escolha das práticas de desenvolvimento curricular. O que se verificou nesta pesquisa é que tanto os professores com menos de cinco anos de serviço, como os que possuem mais de cinco anos, ambos têm uma maior preferência pelo uso da exposição nas suas aulas em relação às outras práticas de ensino (84% e 100%, respetivamente).

Práticas de desenvolvimento curricular mais usadas no quotidiano da sala de aula por professores do Ensino Primário

Das práticas elencadas na Tabela 3, a exposição dialogada dos conteúdos com os alunos foi identificada pelos professores inquiridos como a prática curricular mais usada (87.6%), seguida da exposição dos conteúdos/exercícios de aplicação (86.7%) e da mera exposição de conteúdos (83.7%).

Tabela 3 – Práticas curriculares usadas com frequência pelos professores inquiridos

Práticas curriculares	Mais usada	Pouco usada	Não usada
Exposição de conteúdos	83.7%	36.3%	8.4%
Exposição dialogada dos conteúdos	87.6%	10.2%	2.2%
Exposição dos conteúdos/exercícios de aplicação	86.7%	11.2%	2.1%
Apresentação de dados para análise pelos alunos	64.4%	29.4%	6.2%
Realização de actividades que tem em conta as características da turma	77.6%	17.3%	5.1%
Abordagem dos conteúdos seguindo predominantemente os programas	69.7%	22.2%	8.1%
Realização de actividades de pesquisa bibliográfica	77.6%	17.3%	5.1%
Realização do trabalho do grupo	41.9%	49.5%	8.6%
Realização de actividades de análise de textos	52.1%	39.1%	8.9%
Promoção de situações de diálogo e partilha de saberes entre os alunos	75.6	20.4%	4.0%
Promoção de debates através de fóruns virtuais	13.0%	29.7%	56.4%
Promoção de situações de ajuda entre os alunos	64.3%	25.1%	10.6%
Concepção e desenvolvimento de trabalhos de projectos	8.2%	23.4%	68.5%
Análise de casos que contribuem para o desenvolvimento crítico e resolução de problemas	43.8%	42.3%	13.9%

Questionados sobre as práticas curriculares consideradas mais adequadas para que os alunos promovam melhores aprendizagens, dos 202 professores que responderam a esta pergunta, 86.5% referiram-se à exposição dialogada dos conteúdos com os alunos e 86.4% a exposição/explicação do conteúdo seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos (Tabela 4). Ou seja, os professores consideram que as práticas curriculares que usam com maior frequência são também aquelas que promovem mais condições para os alunos aprenderem.

Tabela 4 – Práticas adequadas para a promoção de melhores aprendizagens

Práticas curriculares	Mais adequada	Menos adequadas	Não adequada
Exposição de conteúdos	52.2%	33.7%	13.4%
Exposição/explicação dialogada dos conteúdos	86.5%	13.0%	13.4%
Exposição/explicação do conteúdos seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos	86.4%	11.0%	2.6%
Apresentação de dados /explicação para análise pelos alunos seguida de apresentação e explicação dos conceitos em estudo	70.9%	24.3%	4.8%
Realização de actividades que tem em conta as características da turma (conhecimentos prévios, experiências de vida)	74.9%	22.0%	3.1%
Abordagem dos conteúdos seguindo predominantemente a estrutura dos programas	62.4%	34.4%	3.2%
Realização de actividades de pesquisa bibliográfica através de campo	34.4%	32.8%	32.8%
Realização do trabalho do grupo	61.4%	32.8%	5.8%
Realização de actividades de análise de textos	61.6%	27.6%	10.8%
Promoção de situações de diálogo e partilha de saberes entre os alunos	84.1%	12.2%	3.7%
Promoção de debates através de fóruns virtuais	28.7%	39.2%	32.0%
Promoção de situações de ajuda entre os alunos	77.0%	17.1%	5.9%
Concepção e desenvolvimento de trabalhos de projectos	34.9%	29.7%	35.4%
Análise de casos relativos a situações diversas que contribuem para o desenvolvimento crítico e para a resolução de problemas.	72.0%	14.0%	13.2%

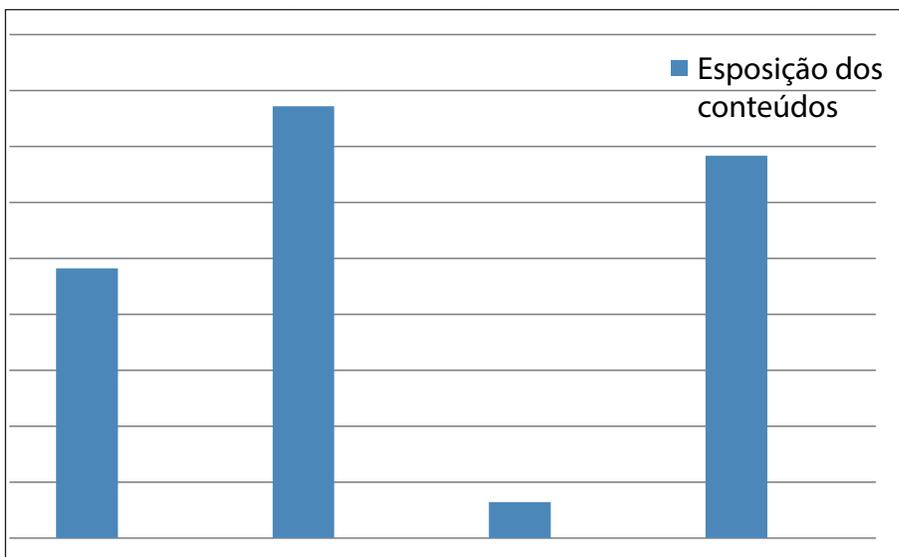
A exposição, nas suas diferentes modalidades, é a prática dominante no processo de ensino-aprendizagem no contexto das escolas primárias estudadas e foi considerada como a prática mais adequada para a promoção de melhores aprendizagens dos alunos. Em contrapartida, as práticas que deveriam ajudar a desenvolver habilidades, competências e atitudes críticas nos alunos aparecem na categoria de respostas pouco ou não usadas pelos professores, o que contraria o discurso veiculado nas políticas educativas, nomeadamente quando é referida a necessidade de um professor crítico e atuante (Lei nº 18/2018 do SNE), i.e., de um professor que recontextualize o currículo nele incorporando, como ponto de partida, as experiências de vida dos alunos.

Considerando que a prática envolve uma série de ações que, de forma individual, os professores deveriam desenvolver na concretização dos processos de ensino-aprendizagem, a falta da diversificação dessas ações abre espaço para o comprometimento daquilo que se pretende com o ensino primário, pelo menos ao nível do que é enunciado nas políticas educacionais. Como tem sido defendido, o professor, no seu dia a dia constrói a sua prática pedagógica e curricular, ou seja, o seu modo de agir e concretizar os processos de fazer os alunos aprenderem. A este propósito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 182) referem que *a realidade e as práticas são construídas e recriadas individual*

e colectivamente por meio da continuidade proporcionada pelo diálogo entre as acções presentes e passadas dos indivíduos. Por isso, e como os dados do estudo mostraram, há a necessidade de os professores repensarem as práticas de ensino que vão para além da exposição, assumindo outras que contribuam para o desenvolvimento de diferentes saberes nos alunos. Para tal, e como atrás já foi referido, é importante que os professores tenham competência para tomarem decisões curriculares que contextualizem o currículo vivido contemplando as características e especificidades dos alunos com quem trabalham (LEITE; FERNANDES, 2010; 2011; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019), isto é, é preciso que os professores usem adequadamente o seu poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBERTSON, 2015; SANTOS; LEITE, 2020). De igual modo, a percepção dos professores inquiridos sobre as práticas que, em sua opinião, são promotoras de melhores aprendizagens nos alunos, contraria as perspetivas atuais sobre os modelos de ensino que apelam para a utilização das práticas centradas no aluno.

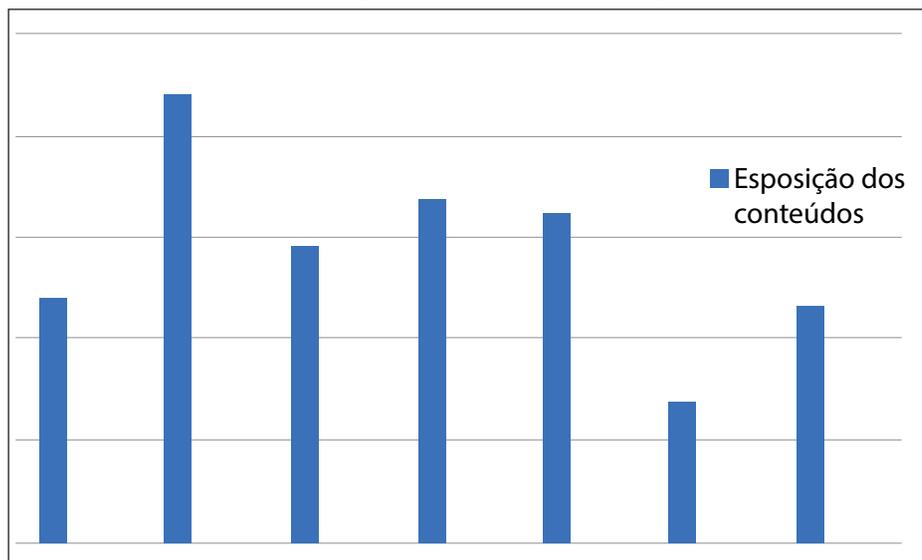
Fazendo uma análise comparativa entre o grau académico dos professores inquiridos e o uso da exposição enquanto prática que usam com mais frequência, os dados mostraram que a percentagem é maior nos professores com o nível médio. Nestes, 38.6% (Gráfico 3) recorrem a esta prática. No entanto, e apesar do valor ser mais elevado neste caso do que nos professores licenciados ou bacharéis, a preferência pela prática expositiva no processo de ensino-aprendizagem é sempre a mais escolhida em todos eles. Por isso, o estudo mostrou que o grau académico não determina a forma como os professores desenvolvem as suas práticas de ensino-aprendizagem.

Gráfico 3 – Análise comparativa entre o grau académico e o uso da exposição



O estudo permitiu ainda saber que os professores que recorrem à exposição são, em maior percentagem, os que leccionam a 2ª classe (Gráfico 4), situação que reclama um aprofundamento do estudo que permita perceber a razão desta situação.

Gráfico 4 – Análise comparativa entre o uso da exposição e a classe



Relação entre as práticas curriculares usadas pelos professores e as políticas de educação e processos de formação docente

Reconhecendo a existência de relações entre as práticas curriculares que muitas vezes são desenvolvidas por professores e os processos de formação com que conviveram (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2020), neste estudo pretendeu ampliar-se esse conhecimento às políticas de educação que comandam os sistemas escolares. Para isso, foram analisados os seguintes documentos oficiais legais: Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação; Plano Curricular do Ensino Primário (2015); e Plano Curricular de Formação de Professores Primários e Educadores de adultos (2019).

A Lei nº 18/2018, designada por Lei do Sistema Nacional de Educação, define o ensino primário como “o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade”. A mesma Lei expressa nos princípios orientadores (art. 3) a ideia de uma educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo, que pretende

promover uma cidadania responsável e democrática, assim como a consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente. No quadro da democratização do ensino, a igualdade de oportunidades também encontra fundamento neste documento legal. Paralelamente, advoga a necessidade da organização e promoção do ensino enquanto parte integrante da acção educativa. Os princípios pedagógicos anunciados, entre outros aspectos, apelam para o desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade do estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar [...], e dotar os alunos de conhecimentos que lhes permitem aprender a ser, a viver juntos e com os outros (art. 4 dos princípios pedagógicos). Nos objetivos gerais para que aponta esta lei, é vinculada a necessidade de um ensino e uma aprendizagem de qualidade, situação que deixa transparecer a ideia de práticas curriculares em que se recorra a modos de ensino que vão para além do recurso ao método expositivo.

Uma análise do discurso enunciado nesta lei permite compreender a intenção de que os professores adequem as suas práticas através de processos de ensino-aprendizagem que tenham em atenção as características dos seus alunos. Como se depreende, neste procedimento, é preciso que os professores se posicionem como decisores curriculares e se assumam como agentes configuradores do currículo, usando a sua autonomia e poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBERTSON, 2015; SANTOS; LEITE, 2020).

Quanto ao Plano curricular de formação de professores primários e de educadores de adultos (2019), ele expressa a ideia da formação de um professor mediador entre o conhecimento científico e os objetivos da sociedade, com competências didáticas e transversais à altura de criar um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem que levem o aluno a aprender a aprender. Ainda, neste plano, é referido que a formação de professores é orientada por um paradigma reflexivo que responda aos desafios que se impõem a um professor organizador e mediador do processo de ensino-aprendizagem. Como se depreende, estas ideias estão em linha com o que foi sustentado por Tardif (2000) quando se referiu ao trabalho dos professores como reconfiguradores de processos que sejam mais adequados às situações com que convivem. Vai também de encontro à perspetiva de Bernstein (1993) quando lembrou que *os professores não são apenas reprodutores de teorias de conhecimentos, mas protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem. Em síntese, o perfil que se deseja para cada professor formado na base desta concepção de educação e de currículo é que ele seja crítico e capaz de agir de forma autónoma, criativa e responsável em situações complexas dentro e fora da sala. No entanto, este enunciado discursivo parece ser contrariado quando os resultados desta pesquisa apontam para a excessiva utilização da exposição e explicação de*

conteúdos, e pouca ou quase inexistência de práticas de ensino-aprendizagem que apelam a um maior envolvimento dos alunos.

Sentido semelhante ao que foi descrito é veiculado no atual Plano Curricular do Ensino Primário (2015). Este documento refere que o ensino de qualidade, na escola primária, deverá ser alcançado através de práticas de ensino que, mobilizando um conjunto de saberes, habilidades e valores, os transformem em ação. O mesmo plano curricular realça a necessidade de tornar o ensino relevante, aprofundando os princípios da democracia, do respeito pelos Direitos Humanos e da preservação da cultura moçambicana.

A socialização das crianças, tendo como fundamento o ensino integrado é outro dos aspectos vinculados neste plano curricular. Neste sentido, e como é apontado neste documento, espera-se que no Ensino Primário a criança desenvolva conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento da sua personalidade, devendo, para o efeito, oferecer-se um ensino de qualidade.

Apontando o discurso político no sentido que aqui foi sistematizado, consideramos que estes princípios dificilmente serão concretizados se as práticas curriculares forem, recorrentemente, expositivas. Desenvolver competências críticas e oferecer situações que permitam a vivência de exercício de cidadania e de tomada de decisão, implica que os próprios alunos experienciem situações de uso do seu poder de agência. Por isso, as respostas que foram obtidas com o questionário aplicado aos professores tornaram evidente a distância que existe entre o discurso enunciado nas políticas e as práticas curriculares que o concretizam.

Considerações finais

Como se afirmou na introdução deste texto, interessava estudar as práticas de desenvolvimento curricular mais frequentes na ação didáctica dos professores do ensino primário. O objectivo era obter um conhecimento que permitisse saber em que medida as políticas educacionais moçambicanas, nas concepções em que se apoiam, estão a ser concretizadas na prática. Pretendeu saber-se se os docentes (re)configuram e (re)contextualizam o currículo, assumindo papéis de decisão curricular que o tornem significativo para os alunos a quem estão a ensinar, e que se pretende que aprendam, não só conhecimentos académicos, mas também valores e atitudes indispensáveis para a vivência em sociedades democráticas.

A análise de respostas dos professores e professoras primárias inquiridas por um questionário mostrou que a prática curricular mais usada na ação didáctica é a exposição nas suas diferentes modalidades, isto é, uma prática

contrária ao discurso das políticas de educação e de formação de professores que apontam para um ensino integrado, de qualidade e centrado no aluno.

As práticas curriculares que concorrerem para o desenvolvimento de atitudes críticas dos alunos aparecem nas respostas de pouco usada ou não usadas, situando-se abaixo de 50.0%. Conclui-se, portanto, que existe um distanciamento entre o que é desejado nos enunciados discursivos das políticas educacionais e o que está a acontecer nos quotidianos das escolas. Esta situação aponta para a urgência e a necessidade de potenciar o empoderamento dos professores para que sejam capazes de (re)contextualizarem e (re)configurarem as suas práticas curriculares de modo a proporcionarem aos seus alunos a vivência de situações que, rompendo com o ensino expositivo, ou como lhe chamou Freire (2005) o “ensino bancário”, permitam aprendizagens conscientizadoras e problematizadoras, mais em linha com a preparação para o exercício ativo da cidadania.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Ediciones Morata S.L, 1993.

CRESWELL, John W. **Métodos de pesquisa: Investigação Qualitativa e Projecto de Pesquisa**. Escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, maio/ago. 2012.

FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Revista Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, n. 2012, p. 569-587.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. **Educação**, PUCRS (BR), v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. **Perspectiva** (BR), v. 29, n. 2, p. 507-533, 2011.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. **Educational Studies**, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2019.1570083>

MELO, Maria Júlia Carvalho; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: movimento discursivo entre o projeto curricular e a prática docente de estudantes já professores com experiência. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 13, p. 815-837, 2015.

MELO, Maria Júlia Carvalho; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Práticas curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da Educação Básica de Portugal. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2006-2021, out./dez. 2020.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística (INE). **Dados do IV recenseamento geral da população e habitação**. Maputo: INE, 2017.

MOÇAMBIQUE. Lei do Sistema Nacional de Educação. Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro. **Boletim da República**, Moçambique, I série, n. 254, 2018.

MOÇAMBIQUE. Movimento de educação para todos. **Estudo sobre impacto das medidas de mitigação da covid-19 na Educação Básica em Moçambique**. Maputo, 2020.

MOÇAMBIQUE. **Plano curricular**: curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos. Maputo: Ministério da Educação – INDE, 2019.

MOÇAMBIQUE. **Plano curricular do Ensino Primário**. Maputo: Ministério da Educação – INDE, 2015.

PIMENTA, Selam Garrido; ANASTASIOU, Léa G. Camargos. **Docência no ensino superior**. Brasil: Cortez Editora, 2002. v. 1.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Susan. Teacher agency: What is it and why does it matter? *In*: KNEYBER, R.; EVERS, J. (ed.). **Flip the system**: Changing education from the bottom up. London: Routledge, 2015. p. 134-148.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma *scriptura* em Portugal (The Teacher as an Agent of Curricular Decision: A Policy in Portugal). **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 13, p. 1-21, 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 13, p. 5-23, 2000.