



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

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Análise das percepções e práticas de professores primários do 3º ciclo no contexto de um currículo baseado em competências: Caso da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba na província de Maputo

Autor: Paulo Bonifácio Phiri

Maputo

Abril de 2019



Análise das percepções e práticas de professores primários do 3º ciclo no contexto de um currículo baseado em competências: Caso da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba na província de Maputo

Autor: Paulo Bonifácio Phiri

Supervisor: Prof. Doutor Manuel Zianja Guro

Maputo
Abril de 2019

Declaração de originalidade

Paulo Bonifácio Phiri, declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, na Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, aos _____ de _____ de 2019

(Paulo Bonifácio Phiri)

Agradecimentos

A Deus em primeiro lugar por ter projectado a minha existência, aos meus pais Bonifácio Paulo Phiri e Betânia António Jolamo, aos meus irmãos Elvira Bonifácio Paulo, Duchá Domingos Ernesto, Erickson Paulo, Eurico Bonifácio Phiri, Agostinho Bonifácio Paulo Phiri, António João e Marta Paulo Phiri.

Agradeço com toda a admiração ao Prof. Doutor Manuel Zianja Guro, pela atenção e dedicação como docente assim como meu supervisor. Aos docentes da FACED-UEM e da FACEP-UP, que apoiaram durante o percurso do mestrado.

Agradeço igualmente à Sr^a Inês Tamele Bucelate e à dr^a Edna Nhacumba, superiores hierárquicas na Instituição onde trabalho, pela compreensão, apoio logístico e moral durante esse processo. Aos colegas directos de trabalho, Arlindo Parruque, Sheila Parruque e Marques Inácio, Viriato Langa e ao Professor Vasco, pela revisão linguística.

Aos meus amigos, Alfredo Jemusse, Filipe Boane, Osvaldo Mauaie e Dino Sucueia, pelo apoio incondicional.

E, por fim, a todos os que directa e indirectamente contribuíram para que este novo desafio fosse possível.

O meu muito obrigado

Índice

Declaração de originalidade	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	vi
Abstract.....	Error! Bookmark not defined.
Lista de quadros.....	ix
Tabela	x
Figura.....	xi
Lista de gráficos	xii
Capítulo I - Introdução	1
1.1 Contextualização	2
1.2 Problema.....	6
1.3 Objectivos.....	9
1.3.1 Objectivo geral.....	9
1.3.2 Objectivos específicos	9
1.4 Perguntas de pesquisa.....	10
1.5 Justificativa.....	10
Capítulo II – Revisão da Literatura	12
2. 1 Um olhar sobre os conceitos-chave do trabalho.....	12
2.1.1 Currículo	12
2.1.2 Competências.....	14
2.1.3 Currículo baseado em competências (CBC).....	18
2.3 Planificação do processo de Ensino-Aprendizagem num currículo baseado em competências	22
2.3.1 O aluno como centro do processo de Ensino-Aprendizagem	25
2.4 Métodos de ensino num currículo baseado por competências	27

2.5 Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem num currículo baseado em competências	31
Capítulo III - Metodologia.....	42
3.1 Descrição do espaço geográfico da pesquisa.....	42
3.2 Paradigma de investigação	43
3.3 Métodos de investigação	44
3.4 População e Amostra	44
3.4.1 População	45
3.4.2 Amostra.....	45
3.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	46
3.5.1 Técnicas de Recolha de dados	46
3.5.2. Instrumentos de recolha de dados	50
3.6 Técnicas de análise de dados	52
3.7 Validade e fiabilidade.....	54
3.8 Questões éticas	55
4.1 Características dos professores participantes da pesquisa	57
4.2 Percepção dos professores primários do 3º ciclo sobre o currículo baseado em competências	61
4.3 Processo de planificação de aulas.....	74
4.4. Métodos e critérios usados pelos professores.....	78
4.5. Avaliação da aprendizagem no CBC.....	86
Capítulo V – Conclusões e Recomendações	102
6. Referências Bibliográficas.....	108
Anexos.....	114
Apêndices	118

Resumo

A presente dissertação analisou as percepções e práticas dos professores primários do 3º ciclo do ensino primário das Zonas de Influência Pedagógica 4 do Distrito da Matola e 1 do Distrito da Moamba sobre o CBC (vigente). Pretendia-se analisar estas percepções e práticas dos professores neste nível de ensino nas escolas acima mencionadas face ao currículo que é baseado em competências e especificamente, descrever a percepção que os professores primários do 3º ciclo têm em relação ao CBC (em uso), descrever o processo de planificação do Processo de Ensino-Aprendizagem com vista a responder as exigências que esse modelo de currículo impõe, identificar os métodos e critérios de selecção usados pelos professores do ensino primário do 3º ciclo na orientação das suas aulas e explicar os critérios, técnicas e instrumentos usados para a avaliação das competências adquiridas pelos alunos. Tratou-se de uma pesquisa de campo com abordagem mista, envolvendo 4 escolas da Matola e 5 da Moamba com um total de 69 professores, incluindo gestores. Obteve-se como resultados que os professores têm uma percepção fragmentada do CBC na medida em que, dos 69 participantes, 30 dão ênfase a centralidade no aluno, oito, nos métodos activos, 28 na avaliação formativa. Os procedimentos consistem em o professor recorrer aos manuais e dosificações que por sua vez são elaborados tendo em conta os programas e o PCEB para a sua planificação diária. Quanto aos métodos 75.3% usam o método expositivo como principal e, muitas vezes, de forma exclusiva. Em relação a avaliação continua a ter foco sumativo e não formativa na mediuda em que não há registo de acompanhamento das aprendizagens e não se usa de forma sistematizadas as técnicas de avaliação diferente do questionário (teste escrito). Concluiu-se com a pesquisa que os professores possuem uma percepção razoável sobre o CBC embora muitos de forma fragmentada, apesar disso, as suas práticas estão distantes do que este modelo curricular exige, por exemplo, persistem professores que leccionam sem planificar aulas, utilização frequente e por vezes exclusiva da exposição, a não produção e utilização de materiais concretizadores e foco na avaliação sumativa, o que influencia negativamente no desenvolvimento de competências. Daí que sugere-se a reflexão sobre as condições contextuais antes da reforma curricular, maior foco na divulgação, envolvimentos dos professores nas mudanças curriculares e indicação de gestores com formações relacionadas à gestão escolar.

Palavras-chave: Currículo, competências, currículo baseado em competências e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Abstract

This dissertation analyzed the perceptions and practices of primary school teachers of the 3rd cycle of primary education of Matola pedagogical influence zones 4 and 1 of the Moamba district on CBC (current). It was intended to analyze these teachers' perceptions and practices at this level of education in the above-mentioned schools against the competency-based curriculum and specifically to describe the perception that primary school teachers have about BCC (in use), to describe the process of planning the teaching and learning process in order to meet the demands that this curriculum model imposes, to identify the criteria and methods and selection used by primary school teachers in guiding their classes and to explain the criteria, techniques and instruments used for the assessment of competences acquired by students. It was a field research with mixed approach, involving 4 Matola and 5 Moamba schools with a total of 69 teachers, including managers. As obtained results, teachers have a fragmented perception of BCC as, of the 69 participants, 30 focus on the student, eight on active methods, 28 on formative assessment. The procedures consist of the teacher using the manuals and dosages that are elaborated taking into account the programs and the PCEB for their daily planning. About the methods, 75.3% use the expository method as main and often exclusively. Regarding to assessment, it continues to have a summative and non-formative focus as there is no record of learning follow-up and no different assessment techniques from the questionnaire (written test) are systematically used. From the research, it is concluded that although teachers have fragmented perception, they also have a reasonable perception about BCC , yet their practices are far from what this curriculum model requires. Hence, it is suggested that the reflection on the contextual conditions before the curriculum reform, greater focus on dissemination, teachers' involvement in curriculum changes and indication of managers with training related to school management.

Keywords: curriculum, competences, competency-based curriculum and teaching-learning process.

Lista de Abreviaturas

AC	Avaliação Contínua
ACP	Avaliação Contínua Periódica
ACS	Avaliação Contínua Sistemática
AF	Avaliação Semestral
AS	Avaliação Sistemática
AS	Avaliação Semestral
APT	Avaliação Periódica Trimestral
AT	Avaliação Trimestral
CBC	Currículo Baseado em Competências
EB	Ensino Básico
EP	Ensino Primário
EPC	Escola Primária Completa
FACED	Faculdade de Educação
FACEP	Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
MBE	Meios Básicos de Ensino
MEC	Ministérios da Educação e Cultura
MEPT	Movimento de Educação Para Todos
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PEA	Processo de Ensino-Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico de Educação
SDEJT	Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Ensino
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UP	Universidade Pedagógica
ZIP	ZIP – Zona de Influência Pedagógica

Lista de quadros

Quadro nº 1: Ênfase que cada membro envolvido dá ao currículo.....	9
Quadro nº 2: Tipos e características das competências no contexto escolar.....	19
Quadro nº 3: Técnicas de avaliação do PEA adoptados pelo MINEDH.....	40
Quadro nº 4: Matriz de unidades, categorias e sub-categorias de análise de dados recolhidos.....	52
Quadro nº 5: Resumo de algumas respostas sobre o conceito de currículo.....	65

Tabela

Tabela nº 1: Distribuição da amostra.....46

Figura

Figura nº 1: Esquema sobre elementos intervenientes no processo de desenvolvimento de competências.....26

Lista de gráficos

Gráfico nº 1: Faixa etária dos professores e gestores.....	56
Gráfico nº 2: Distribuição da amostra por sexo.....	57
Gráfico nº 3: Habilitações literárias da amostra.....	57
Gráfico nº 4: Habilitações profissionais da amostra.....	58
Gráfico nº 5: Anos de experiência.....	59
Gráfico nº 6: Já ouviu falar de currículo.....	60
Gráfico nº 7: Já viu o Plano Curricular do Ensino Básico.....	61
Gráfico nº 8: O que mudou do currículo anterior para o actual (de 2007).....	68
Gráfico nº 9: Instrumentos normativos usados no processo de planificação de aulas.....	77
Gráfico nº 10: Recursos didácticos usados pelos professores.....	79
Gráfico nº 11: Critério de selecção dos recursos didácticos usados pelos professores.....	83
Gráfico nº 12: Métodos de ensino usados pelos professores.....	85
Gráfico nº 13: Critérios usados pelos professores para a selecção dos métodos de ensino...	86
Gráfico nº14: Técnicas usadas pelos professores para avaliação das competências dos alunos.	88
Gráfico nº 15: Instrumentos usados pelos professores para avaliação de competências dos alunos.....	89
Gráfico nº 16: Utilidade dos resultados das avaliações.....	92
Gráfico nº 17: Tempo de tomada de conhecimento dos alunos sobre os seus resultados nas avaliações.....	93
Gráfico nº 18: Deve-se manter ou não o currículo vigente?.....	96.

Capítulo I - Introdução

A presente dissertação tem como título “Análise das percepções e práticas de professores primários no contexto de um currículo baseado em competências: estudo de caso dos professores primários do 3º ciclo da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba na Província de Maputo”.

A pesquisa tem como objecto de estudo as percepções e práticas dos professores primários do 3º ciclo.

A escolha dessas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) deve-se ao facto de pertencerem à mesma Província, o que facilitou a deslocação e a flexibilidade de comunicação por um lado, e por outro, deve-se ao facto de representarem duas realidades diferentes: escolas urbanas adjacentes às instituições de tutela da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Maputo e Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e a ZIP 1 da Moamba representarem as escolas localizadas relativamente em zonas distantes dessas Instituições, na pretensão de também apurar a relação existente entre as escolas da urbe e as que se localizam distante delas em termos de percepções das directrizes curriculares.

Dentro dessas ZIPs, a pesquisa abrangeu as escolas que leccionam o 3º ciclo do EP que inclui as 6ªs e 7ªs classes. A escolha desse ciclo deve-se ao facto de agregar crianças com uma idade em que já podem desenvolver várias actividades de utilidade familiar e da comunidade em geral e que as competências por elas desenvolvidas tornam-se fáceis de verificar, além de possuírem vários professores, o que permite a compreensão pormenorizada do problema em questão. A outra razão, deve-se ao facto de ser o último ciclo de aprendizagem a nível do EP, o que possibilita a avaliação holística das competências descritas no Plano Curricular do EB(PCEB) e nos seus respectivos programas de ensino.

Em termos de estrutura a dissertação está organizada em cinco capítulos nomeadamente introdução que comporta a contextualização, problema, perguntas da pesquisa, objectivos e justificativa; o segundo capítulo é referente à revisão da literatura, que

faz menção aos conceitos básicos do trabalho, o CBC, processo de planificação do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) no CBC, os métodos de ensino nesse currículo, o processo de desenvolvimento de competências, os recursos didácticos e a avaliação do PEA num CBC; o terceiro faz menção a metodologia usada; o é referente a apresentação e análise de resultados e por fim, o quinto capítulo reservado às principais conclusões e recomendações.

1.1 Contextualização

Moçambique é um país em vias de desenvolvimento e a sua história pode ser descrita indissociavelmente com o processo da colonização do continente africano. Ao pensar-se em Moçambique é importante recordar que a colonização portuguesa abrangeu todas dimensões sociais desde a saúde, a economia, a história, a cultura assim como a própria educação dos moçambicanos.

A sua história da educação pode ser analisada desde o período antes do colonialismo (embora até então não tenha existido em forma de educação formal), durante a luta armada (1964-1975) e o período pois independência até aos dias de hoje. E ainda pode-se subdividir em educação na era do socialismo e do capitalismo.

Desde o período de Moçambique independente até actualidade o ensino atravessou as seguintes etapas, período de transição (antes da criação do Sistema Nacional de Ensino), período após a criação da Lei 4/83, primeiro Sistema Nacional de Ensino (SNE) assente nos ideias socialistas até 1992 com a introdução da Lei 6/92 que revogou a anterior com vista a ajustar-se aos sinais do multipartidarismo e à política de economia de Mercado e outras transformações sócio culturais. “Em 1983, Moçambique introduziu o SNE através da Lei 4/83, de 23 de Março revista pela Lei 6/92 de 6 de Maio. Tratou-se de uma nova lei do SNE da estrutura educacional até agora vigente” (MINED, 2011, p. 13).

Estas mudanças estiveram directamente ligadas às transformações sociopolíticas ocorridas em Moçambique no que tange à introdução do Sistema Político Socialista que a sua continuidade devia ser garantida pela escola através de um currículo espelhado na Lei 4/83 e a introdução de novas ideologias fundadas em políticas capitalistas que criaram a necessidade de rever-se o sistema culminando com a revogação da Lei anterior pela Lei 6/92.

Segundo o MINED (2007, p. 12), mesmo assim, no início século XXI, verificou-se que:

A estrutura e o conteúdo do currículo, desenvolvido, nos princípios da década 80, mostrava-se cada vez mais inadequado para uma economia em rápida mudança e para as exigências sociais. Verificou-se também que a estrutura curricular então vigente era demasiadamente rígida e prescritiva, deixando pouca margem para adaptações aos níveis regional e local e os conteúdos leccionados na escola não tinham utilidade prática e significativa.

Em outras palavras, concluiu-se que o currículo vigente era irrelevante para as necessidades e exigências que se impunham a sociedade moçambicana tanto na esfera política, sócio cultural assim como económica.

Constatou-se, também, que a manutenção do currículo do EP2, com sete professores para cada turma organizados por disciplina e obedecendo a uma avaliação selectiva, está aquém das possibilidades do Ministério da Educação (MINED, 2007).

Concluiu-se, igualmente, que havia no anterior currículo:

Conteúdos compartimentalizados sem observância da interdisciplinaridade, a não diferenciação e consideração dos ritmos de aprendizagem, a avaliação essencialmente sumativa, os programas muito teóricos,

Foi nesse contexto que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) introduziu em 2004 um novo CBC com o objectivo de “construir um currículo que proporcione aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades de que eles necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis de modo a acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices da pobreza” (MINED, 2007, p. 15).

Face a isso, foi introduzido em 2004 o currículo do EB baseado em competências com vista a tornar o ensino relevante e capaz de ser útil para a melhoria das condições de vida da população combatendo, desta feita, a pobreza absoluta. O currículo foi introduzido de forma progressiva da 1ª a 7ª classe.

A nível do MINED (2008, pp. 7-8), a percepção em relação ao Currículo Baseado em Competencias (CBC) vigente é de que:

Seja relevante para que forme cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da comunidade, do país e do mundo, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

Volvidos 14 anos importa analisar algumas questões relacionadas com o que se pretendia ao introduzir-se este currículo. Esse interesse resulta das leituras de pesquisas efectuadas pelo NHÊZE E LOBO (2008), MINED (2011), Nhantumbo (2016) e Duarte (2018) visando avaliar o currículo em competências em vigência, concluíram que há um desalinhamentos e até contradições entre o discurso e a prática.

Existem igualmente clamor da sociedade sobre o nível de realização das competências consideradas básicas para o 3º ciclo do EB como a leitura, escrita, cálculos o que leva alguns pais e/ou encarregados da educação, investigadores e organizações sociais a manifestarem o seu desapontamento e afirmarem que essa mudança, ao invés de trazer melhorias, tende a baixar consideravelmente a qualidade daquilo que os alunos realmente sabem e a utilidade do que sabem para as suas vidas, da comunidade e do contexto global em que se encontram.

Portanto, para o sucesso dessas mudanças, era indispensável que os os professores a nível da base, percebessem essas lacunas e fundamentos da introdução das alterações no currículo com vista a melhorar as suas práticas evitando, desta feita, o insucesso deste currículo. Este “novo” currículo trouxe inovações diversas nomeadamente “os ciclos de aprendizagem; o EB integrado; o currículo local; a distribuição de professores; a progressão por ciclo de aprendizagem, a introdução de linguas moçambicanas, da lingua inglesa, ofícios e de educação moral e cívica” (MINED, 2008, p. 24) como forma de tornar o EB mais relevante e útil para o indivíduo, a sua família e a comunidade no geral.

Consta que da avaliação feita pelo MINED (2011) com vista a avaliar a qualidade de educação concluiu que:

- ✓ A gestão de ciclos de aprendizagem ainda era deficitária no que concerne a apropriação do conceito por professores e gestores educativos (INDE, 2011, p. 15);
- ✓ O ensino integrado não encontra materialização na elaboração dos manuais para alunos e professores. Inovação não valorizada no plano de formação inicial de professores INDE (2011, p. 15); Em relação ao currículo local a implementação não se estava a efectuar ao mesmo ritmo em todo território, havia resistência na zona urbana principalmente nas disciplinas de ofícios e actividades extra-curriculares (INDE, 2011, p. 16);
- ✓ Ensino Bilingue a taxa de cobertura pouco significativa (não mais que 200 escolas dado que a expansão depende de: (i) materiais escritos (até finais de 2010 os alunos não tinham tido acesso aos manuais) e (ii) melhor formação inicial e em exercício para os professores. (INDE, 2011, p. 16);
- ✓ “Em relação às novas disciplinas, persistiam carências nos recursos de docência de Inglês no 3º ciclo do ensino primário. Há referência a necessidade de mais professores para leccionar Educação Musical” (INDE, 2011, p. 16).

Dadas as constatações acima, entende-se que a aderência ao CBC trouxe consigo exigências a serem observadas para que o mesmo tenha sucesso e mais uma vez, torna indispensável que os agentes envolvidos na concepção e implementação do mesmo, os técnicos do MINEDH, os dirigentes centrais, gestores escolares, a comunidade e pais e/ou encarregados de educação e, principalmente, os professores percebam a filosofia, os procedimentos e exigências que o currículo em vigência possui sob o risco de a sua implementação criar contradições, má interpretação impactando negativamente os seus resultados.

Como se pode perceber, “a mudança educacional depende do que os professores pensam e fazem” (Fullan, 2001, p. 115), o que significa que a percepção que os mesmos têm das mudanças ou do currículo determina a sua actuação e, conseqüentemente, os resultados em termos de competências que os alunos desenvolvem.

Esse imperativo mostra-se relevante na medida em que para se mudar a forma e a abordagem do currículo requer uma percepção efectiva por parte do professor para melhor orientar as actividades dos alunos. Nesse contexto, julga-se importante analisar a percepção em primeiro lugar e, posteriormente, as práticas dos professores face ao CBC vigente do qual são actores fundamentais na sua implementação.

É com este pensamento que a presente pesquisa intitulada: *Análise da percepção e práticas de professores primários do 3º ciclo no contexto do currículo baseado em competências: estudo de caso da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba Província de Maputo*, tem o intuito de analisar as percepções que os professores possuem em relação ao currículo em vigência e as práticas que os mesmos desenvolvem durante o processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) rumo as competências almejadas.

1.2 Problema

Pretende-se neste ponto apresentar um conjunto de dados e factos assim como a fundamentação do que constitui problema para esta pesquisa conforme se segue:

O modelo de CBC foi notabilizado em muitos países no início da década de 90, caracterizando-se pelas sucessivas mudanças ao nível da organização escolar e da alteração curricular. Esta viragem de paradigma de ensino (da pedagogia por objectivos para a pedagogia por competência) assenta, essencialmente, sobre a ideia de que a aprendizagem não deve fazer sentido apenas no contexto da sala de aula, mas ela deve ser continuada fora do contexto escolar” (Nhantumbo, 2016, p. 2).

Ainda, Nhantumbo, (2016, p. 2) citando Cusworth & Dickinson, (1994) defende:

A partir deste princípio impõe-se que as escolas preparem indivíduos não para serem meros reprodutores de conhecimentos/saberes, mas para que eles façam uso desses saberes, combinando e adaptando-os para a resolução de vários e complexos problemas em diferentes situações e contextos.

O currículo em competências representa uma evolução da pedagogia visto que exige mudanças na planificação, estratégias e procedimentos metodológicos, materiais e recursos didácticos, formas, técnicas e instrumentos e utilização de resultados de avaliação,

organização das actividades e tarefas. Só assim, é que se pode desenvolver nos alunos competências que ultrapassam a dimensão cognitiva.

Em Mocambique, o MINED através do INDE (2008, p. 36) refere que:

O Plano Curricular do EBé fundamentado pelo princípio de que o ensino deve ser mais relevante, daí que se pretende que, ao concluir o ensino básico, o graduado tenha adquirido conhecimentos, habilidades e valores que lhe permitam uma inserção efectiva na sua comunidade e na sociedade em geral. Cabe o Ensino Básico, formar um aluno capaz de se questionar sobre realidade, de modo a intervir sobre ela em benefício próprio e da sua comunidade.

No que diz respeito ao conteúdo “o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) está estruturado de forma a garantir o desenvolvimento integrado de habilidades, conhecimentos e valores” (INDE/MINED, 2008, p. 36), ou seja, um CBC agrega mais responsabilidade em relação a forma como o processo deve ser conduzido, acompanhado e avaliado.

Segundo um estudo realizado pelo Movimento de Educação para Todos (Nhêze e Lobo) em 2008, apesar do novo currículo do EB introduzido em 2004 ter trazido muitas inovações ainda não se faziam sentir seus resultados, conforme a citação que se segue:

Não parece haver mudanças na prática pedagógicas, os professores continuam a escrever no quadro e não apoiam os alunos de maneira individualizada em parte porque as turmas são numerosas e, em parte, porque não aprenderam as técnicas para lidar com este problema; Não parece haver mudança de atitude dos professores, nem das direcções das escolas perante uma nova realidade, As planificações das aulas continuam a cingir-se à uma espécie de dosificação da matéria realizada quinzenalmente na ZIP; O sistema de avaliação não parece ter sido bem entendido pelos professores (Nhêze & Lobo, 2008, p. 25).

Outra pesquisa realizada em 10 províncias moçambicanas com 510 professores do EP por Nhantumbo (2016, pp. 10-11) revela que:

a) Dos 50 professores assistidos apenas 8 é que produziram e usaram correctamente o material didáctico concretizador, o que mostra que os conteúdos são tratados de forma abstracta;

- b) Dos 510 professores, 203 correspondentes a 40% usam o método expositivo de forma exclusiva;
- c) As estratégias e técnicas metodológicas são empregues de forma deficitária;
- d) A maior parte dos professores não incentiva a interacção entre alunos como uma das mais importantes estratégias para o desenvolvimento de competências;
- e) O controlo regular e registado do desempenho dos alunos apenas é feito por 49,6%, ou seja, 253 dos 517 inquiridos;
- f) Apenas 52,9% (n=270) dos 517 professores realizam avaliação formativa;
- g) Dos 50 professores assistidos, 32%, ou seja, apenas em 16 turmas é que mais do que a metade da turma mostrava-se motivada para aprendizagem, isso para além de menos de 50% dos alunos submetidos a testes diagnósticos terem obtido aproveitamento positivo.

Buscando possíveis causas desse fenómeno aproxima-se a ideia de Ribeiro e Ribeiro (1996) segundo a qual o currículo encontra uma determinada ênfase em cada membro envolvido do ponto de vista da sua percepção no desenvolvimento curricular. O seu entendimento pode ser descrito conforme ilustra o quadro que se segue:

Quadro nº 1: Ênfase que cada membro envolvido dá ao currículo

Agentes envolvidos no DC	Ênfase que dão no currículo
Desenhadores de planos e programas de ensino	Com o oficialmente aprovado
Desenhadores de manuais escolares	Interpretação do formalmente estabelecido
Professores	Percepção acerca do que é oficialmente definido
Alunos	O que experienciam e aprendem
Observadores externos	A descrição oficial dos planos e programas de ensino

Fonte: adaptado em Ribeiro e Ribeiro (1996).

A partir deste quadro, compreende-se que o desenvolvimento curricular é um processo de sucessivas interpretações dependentes das percepções que cada um dos intervenientes tem no processo. Razão pela qual se pretende-se nesta pesquisa partir das percepções para compreender as práticas acreditando que o que os professores fazem na sua maioria está dependente daquilo que eles percebem que deve ser feito. Desta feita, o currículo real está dependente, não apenas do currículo oficial, mas sobretudo das percepções que os professores têm a respeito do mesmo. Nesse âmbito levanta-se a seguinte pergunta de partida:

Que percepções têm os professores primários do 3º ciclo do ensino primário da ZIPs 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba sobre o CBC (vigente) e de que forma influenciam as práticas desenvolvidas na implementação deste currículo?

Trata-se de analisar, por um lado, a forma como os professores percebem o currículo do EB que é baseado em competências e, por outro lado, avaliar as práticas destes professores em função das exigências que o currículo em competências impõe.

1.3 Objectivos

Tratando-se de uma investigação científica, foi preciso pré-definir objectivos que, de acordo com o problema em questão, orientassem a pesquisa. A seguir apresentam-se os objectivos da presente pesquisa.

1.3.1 Objectivo geral

- ✓ Analisar as percepções e práticas dos professores primários do 3º ciclo das ZIPs 4 do Distrito da Matola e 1 do Distrito da Moamba face ao CBCvigente.

1.3.2 Objectivos específicos

- ✓ Descrever a percepção que os professores primários do 3º ciclo têm em relação ao CBC(em uso);
- ✓ Caracterizar o processo de planificação do PEA com vista a responder às exigências que esse modelo de currículo impõe;
- ✓ Identificar os métodos e critérios de selecção usados pelos professores do ensino primário do 3º ciclo na orientação das suas aulas nas ZIPs em estudo;
- ✓ Explicar os critérios, técnicas e instrumentos usados para a avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos.

1.4 Perguntas de pesquisa

Para além da principal pergunta de partida acima colocada, a presente pesquisa será guiada por 4 perguntas de modo a evitar a dispersão na abordagem e focalizar a busca das respostas inerentes ao problema em causa. Nesse sentido, seguem-se as seguintes indagações:

Q1: Que percepções têm os professores primários do 3º ciclo em relação ao CBC(em uso)?

Q2: Como é que os professores planificam as suas aulas com vista a responder às exigências que esse modelo curricular impõe?

Q3: Que métodos e critérios são usados pelos professores na orientação de aulas face a natureza e características deste currículo?

Q4: Como é que os alunos são avaliados para o apuramento das competências desenvolvidas no processo de Ensino-Aprendizagem?

1.5 Justificativa

No contexto de globalização em que vivemos hoje, as sociedades enfrentam o dilema da construção da aldeia global e a pertinência da defesa e desenvolvimento das identidades nacionais. Este dilema surge da necessidade que o país tem em ter os seus cidadãos com competências mínimas requeridas no mundo e que as mesmas são dependentes da educação enquanto uma acção consciente, organizada, sistematizada, intencional que é materializada através de um currículo nas escolas.

Foi, por isso, que se introduziu o PCEB constituindo desta forma o pilar do currículo do Ensino Básico (EB) em Moçambique, apresentando as linhas gerais que sustentam o novo currículo, assim como as perspectivas do mesmo no país, por meio de um CBC.

A ideia do CBC procura responder à necessidade do ensino ser mais relevante formando cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família e da comunidade em geral.

Constituiu interesse pessoal pelo tema o facto de que em Moçambique o modelo baseado em competências ter sido introduzido em 2004 com a Reforma Curricular do EB que, entre várias inovações, define a abordagem por competência como modelo predominante como afirma Nhantumbo (2009) apud Nhantumbo (2016, p. 2). Esta mudança, pressupõe a melhoria da qualidade da educação propiciando o desenvolvimento social, económico, político e ideológico, e sobretudo responder melhor ao contexto actual da globalização visto que a educação tem o papel de integrar efectivamente as pessoas em todas as dimensões. Porém, na prática, os resultados parecem tender para o lado negativo, o que é verificado nas reclamações de diferentes quadrantes da sociedade.

Alia-se, de igual modo, ao facto de que o que as pessoas fazem em grande medida é o reflexo das percepções que têm em relação a um assunto, nesta lógica, isso faz com que os resultados do PEA sejam o reflexo das percepções que os actores possuem.

Acredita-se que a presente pesquisa despertará nos professores a uma reflexão contínua com outros através da interacção. As conversas durante a pesquisa com os professores das escolas em estudo, permitiu que reflectissem sobre aspectos relativos ao currículo e principalmente dos processos de mudança e divulgação das mesmas aos executores.

As conversas tidas com gestores assim como professores depois de observação de aulas e das sessões de planificação contribuíram para a auto-avaliação dos professores.

A seguir, importa apresentar alguma sustentação teórica sobre este modelo curricular e conceitos-chaves para a compreensão e o direccionamento da visão geral da mesma, ou seja, os pontos de vista sobre os quais os dados foram analisados.

Capítulo II – Revisão da Literatura

Dada a necessidade de situar a pesquisa dentro da comunidade de investigadores e leitores, no presente capítulo faz-se a revisão da literatura, que é uma discussão crítica de informação relevante de diferentes fontes relativa ao problema em debate.

Apresenta-se nesse sentido o problema em causa com base na literatura destacando o que foi desenvolvido nessa temática e o que ainda pode ser e foi explorado nesta pesquisa.

Descreve-se desta feita os conceitos de currículo e competência, o Currículo Baseado em Competências (CBC), os métodos de ensino, a planificação do PEA, o desenvolvimento de actividades para aprendizagem e a avaliação do processo de PEA num CBC.

2. 1 Um olhar sobre os conceitos-chave do trabalho

Ao longo da pesquisa, alguns conceitos são usados com frequência e a sua compreensão é fundamental para o entendimento do texto como um todo. Nessa base, optou-se por definir, interpretar e discutir os conceitos considerados chave do trabalho, conforme se pode acompanhar a seguir.

2.1.1 Currículo

Antes de mais, importa salientar que “A terminologia currículo deriva do verbo latim *Currere* (correr), que significa carreira, pequena caminhada a percorrer, ou percorrer um percurso, um percurso fechado” (Silva, 2014, p. 519). “Assim, ao falar de currículo, é possível focar o percurso (como substantivo) como um objecto material ou sobre o percorrer o percurso (um verbo), mas também como uma experiência pessoal” (Silva, 2014, p. 519).

Na perspectiva de Zabalza (1998) citado por Pacheco e Da Silva (2010, p. 2931):

O currículo é o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.

Portanto, o currículo é um conjunto de propostas de actividades sobre determinados conteúdos que devem ser desenvolvidos durante um período específico com propostas concretas dos caminhos a usar (métodos e estratégias) com vista a construir uma sociedade previamente desenhada ou sonhada.

Para Da Silva e Pacheco (2010, p. 2931), “O currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina”.

Dentre várias concepções existentes na definição do currículo, Ribeiro defende currículo como “um conjunto de experiências educativas que engloba todas as actividades de aprendizagem proporcionadas na escola, quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e ingredientes escolares na sua multiplicidade” (Ribeiro, 1996, p. 14).

A definição de Da Silva e Pacheco identifica-se com o entendimento que se tem para esta pesquisa dado que aborda de forma profunda os elementos concretos do currículo onde refere a descrição da matéria que são conteúdos, os métodos, a ordem do ensino, (o que? Como e quando ensinar) elementos estes que constituem parte do nosso objecto de estudo.

É nessa perspectiva que podemos sumarizar as ideias dos autores retirando o que se percebe como aspectos em comum. Pelo que, o currículo é um conjunto de processos que parte de uma proposta escrita contendo ideias gerais e específicas, respondendo às questões sobre em que contexto social, económico e político surgiu esse currículo, ou seja, o que dita o surgimento do currículo? Quais as necessidades sociais que o currículo quer resolver? O que se pretende com esse currículo? Que conteúdos? Que objectivos? Quais as propostas metodológicas e as técnicas avaliativas?

Nesse âmbito, diríamos que currículo é uma organização sequenciada de aprendizagens, objectivos, métodos, técnicas, meios de ensino complementado com as experiências proporcionadas ao aluno e vividas na escola e não só.

2.1.2 Competências

Quando se fala de competências é importante compreender o contexto do seu surgimento. Neste contexto, “O termo Competência, etimologicamente, é de origem latina “*competens*” que significa que vai com, o que está adaptado a. É através de Chomsky em 1955, que se introduziu a expressão competência linguística, sendo na época um combate ao behaviorismo, que a linguagem se aprende por tentativa e erro, condicionamento, reforço etc” (Da Silva e Pacheco, 2010, p. 2933).

Em outro desenvolvimento, Berger (2006, p. 3) entende que competências:

São esquemas mentais, ou seja, as acções e operações mentais de carácter cognitivo, sócio-afectivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou por outra, o saber fazer. Competências são modalidades estruturais da inteligência, ou, acções e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objectos, situações, fenómenos e pessoas que desejamos conhecer.

No contexto profissional, competência significa “saber gerir uma situação profissional complexa” (Le Boterf, 1997, citado por Rey, 2005, p. 22), implicando que a formação se alie à experiência (Levy-Leboyer, 1996 citado por Reys, 2005, p. 22).

“Assim, ser competente caracteriza-se por, diante de uma situação-problema, mobilizar esses recursos, comportamentos e conhecimentos disponíveis e articulá-los aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação” (Araújo, 2003 citado por Da Silva e Pacheco, 2010, p. 2933). “A competência constitui-se na possibilidade de ampliação, de integração e de complementação desses métodos, a partir do valor de uso que eles apresentam em uma determinada acção” (Rabelo & Araújo, 2015, p. 451).

Para Perrenoud (2002, p. 19) a competência é “aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”.

Pelo que, a competência não se limita à capacidade de resolver problemas previsíveis ou procedimentos rotineiros, remete essencialmente à capacidade de resolver um problema ou situação inédita usando diferentes recursos para que em tempo útil seja resolvido.

A partir deste princípio, está-se a dizer que o que os alunos do terceiro ciclo do EB aprendem na escola deve ser útil e aplicado sempre que ocorrer uma situação ou um problema capaz de ser resolvido através de bases aprendidas na escola.

Da Silva e Pacheco (2010, p. 2933) concluem que “competências desempenham o papel de identificar, juntar e utilizar um conjunto de saberes que são os conhecimentos teóricos, saber fazer (actividades práticas) e saber ser (comportamentos sócio-afectivos), equivalente à mobilização de situações adversas aos problemas de aprendizagem adquiridos na escola”.

Evidencia-se que, o CBC não pode ser pensado como uma virada da página na plenitude, mas sim, um enriquecimento na medida em que as competências agregam os conhecimentos, habilidade, atitudes capazes de serem mobilizados mediante um problema para a sua resolução de forma eficaz.

O CBC aparece como um conjunto de valores acrescidos ao anterior modelo baseado em objectivos na medida em que não se pode pensar em desenvolver competências no aluno sem prever objectivos comportamentais, sem usar conteúdos e sem recorrer a alguns métodos tradicionais, o que muda é que as atenções viram-se para as competências e os objectivos passam a ser sob competências. A articulação desses vários saberes exige a consideração do dia-a-dia do aluno para permitir que os conhecimentos aprendidos não terminem na teoria mas que ajudem a transformar o mundo através da resolução dos problemas. Com defende De Ketele (1996) citado por Da Silva e Pacheco (2010, p. 2933):

Competência é um conjunto ordenado de capacidades (actividades) que são exercidas sobre os conteúdos, numa determinada categoria de situação para resolver problemas apresentados por estes. E, as competências seriam assim compreendidas: nos conteúdos, capacidade e situação.

Trata-se de uma combinação de conhecimentos, da utilização dos conhecimentos para resolver problemas concretos e da vontade ou atitudes ou iniciativas para mobilizar e utilizar esses conhecimentos mediante uma situação.

Rabelo e Araújo, (2015, p. 452) entendem que:

Conhecimentos e competências são processos que se articulam, mas não se confundem. É certo que uma forte exigência do processo de construção de competências seja a utilização de conhecimentos; entretanto, quanto mais as ações humanas exigem o aprofundamento ou a organização de conhecimentos, mais tempo se necessita para o desenvolvimento de competências.

Percebe-se que competência é a combinação do conhecimento, habilidades e atitudes para mobilizá-los, quando necessários, com vista a resolver um problema ou situação.

Numa perspectiva educacional Castiano, Ngoenha e Guro (2012), descrevem as competências conforme se pode verificar no quadro que se segue:

Quadro nº 2: Tipos e características das competências no contexto escolar

Competências	Características
Aprender a Saber: (aquisição de competências individuais).	A criança deve conhecer o mundo no qual vivemos;
	Ler o mundo ler os homens nos seus diferentes processos, histórias e na luta intelectual, política e social da humanização em termos de progresso técnico científico assim como nos seus processos políticos – sociais que levaram a democracia e a tolerância entre os Homens.
	A dimensão mais mecânica (ler letras ou o alfabeto) ou seja, passagem obrigatória para melhor ler a dimensão humana, do Homem e do mundo;
	Não significa apenas saber ler e escrever, mas significa sobretudo ter a capacidade de análise, interpretação e crítica
Aprender a Fazer: (Dimensão da cultura de trabalho).	Centra-se na resolução de problemas do quotidiano; Não se limita a escola de artes e ofícios; Pedagogia de solução de problemas do dia-a-dia; Aplicar os saberes para resolver um problema; cultivar no aluno a cultura de trabalho.
Saber viver Juntos: Competências Interpessoais ou sociais de índole axiológico	Saber viver numa diversidade cultural; Saber viver numa heterogeneidade económica; A escola deve ser factor de integração social e cada vez menos de selecção social; A escola é a fábrica da cidadania de pertença e de responsabilidade civil; Formar homem capaz de viver na democracia
Aprender a ser: formação ontológica da individualidade	A educação deve formar estudantes à compreensão das suas responsabilidades como cidadãos nacionais e internacionais; Cultivar a moçambicanidade, africanidade e personalidade global.

Fonte: Adaptado em Castiano, Ngoenha e Guro (2012).

Entende-se nesse resumo que competências podem ser desenvolvidas através de actividades que possam ajudar a aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, pelo que qualquer CBC deve desenvolver as diversas formas de aprendizagens e saberes acima descritas.

Essa ideia alinha-se ao pensamento da Roldão (2008, p. 19), que defende que a competência caracteriza-se pelo “seu carácter integrador e mobilizador de um conjunto de vastos conhecimentos”. Para Perrenoud (1995) citado por Roldão (2008, p. 19) a competência é “saber em uso”.

Nessa dimensão implica que a sua construção envolva actividades complexas que exigem a mobilização de diversos conhecimentos, razão pela qual o CBC deve implicar a

participação activa, muita acção de quem aprende com vista a usar vários mecanismos para a solução de um problema e materialização de um projecto ou actividade.

Por isso, para Roldão (2008, p. 20) existe competência “quando perante uma situação, se é capaz de mobilizar, adequadamente, diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação ou problema, questão, objecto cognitivo ou estético entre outros” e acrescenta que, “uma vez adquirida, não se perde e nem se esquece, mas pode ampliar-se e consolidar-se sempre”.

Importa referenciar que para o presente trabalho o conceito de competência achado totalista é o trazido por Tardif (1996) citado por Roldão (2008, p. 31), que é entendida como:

Um sistema de conhecimentos, declarativos (o que?), assim como condicionais o quando e (o porquê?), e processuais (o como?), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz.

Pode-se concluir que competência é um estado de prontidão para resolver problemas de uma determinada área através da mobilização de vários saberes desenvolvidos em diferentes experiências alinhadas com um conjunto de convicções que impulsionam o aluno a “tentar” resolver os problemas ou responder situações.

2.1.3 Currículo baseado em competências (CBC)

Afinal o que se entende por CBC? Quais são os princípios que orientam esse currículo? Qual é que deve ser o papel do professor e do aluno nesse modelo curricular? Estas são algumas questões que se pretende compreender a seguir.

Para Da Silva e Pacheco (2010, p. 2933) é preciso perceber primeiro que:

A competência envolve conhecimentos, situações e procedimentos, ou seja, uma competência é definida como um sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com

relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma acção eficaz.

Da Silva e Pacheco acrescentam que “no modelo centrado em funções e competências determinadas a ênfase é dada à análise e sequencialização de tarefas e na especificação de objectivos comportamentais” Alves (2006, p. 63) citado por Nhantumbo (2016, p. 3).

Baseia-se, no entanto, na validade do princípio metodológico de construção de currículos e programas assentes no estabelecimento prévio de “perfis funcionais” do aluno. Ainda Nhantumbo (2016, p. 3) afirma que:

No contexto de Moçambique, a reforma curricular do Ensino Primário de 2004 trouxe uma nova forma de estrutura do currículo (ciclos de aprendizagem) que são etapas plurianuais com definição de conteúdos e competências a desenvolver em cada etapa. Para isso, o professor precisa de compreender a essência desta forma de organização curricular, vantagens da extensão temporal (degraus plurianuais ciclos) e sua relação com o modelo por competência.

Em relação ao papel do professor, Nhantumbo (2016, p. 6) defende que ele deve:

- ✓ Encarar a sua actividade docente como de formação de saberes e de saber-fazer, de saber viver juntos e com outros, e não para facilitar a promoção de um processo de selecção final (isto é, para ver quem passa no fim de cada ano);
- ✓ Assumir que a sua actividade é de formar. Assim, será fácil compreender que a organização do ensino por ciclos de aprendizagem constitui uma estratégia de luta iniciada, em muitos países, nos últimos trinta anos contra as reprovações no EB, e que ela deverá ser prosseguida;
- ✓ Assumir que, na medida do possível, a reprovação deve ser evitada, ou seja, o professor deve “tornar impossível ou raríssima [a reprovação] dentro de um ciclo” de aprendizagem.

Ora, essa visão constitui elemento fundamental para o sucesso do CBC. Porém, que os professores percebam e interiorizem estes requisitos de modo a garantir que o professor deve

proporcionar actividades que conduzam o aprendente a interagir com o conhecimento, desenvolver habilidades, convicções e atitudes positivas perante a aplicação desse conhecimento na prática previstos para aquela classe ou ciclo.

Segundo Souza e Biella (2010, p. 1):

O CBC é um tipo de abordagem sobre o processo de Ensino-Aprendizagem. Primeiramente, denominado nos anos de 1970, nos EUA, ensino baseado em competências, passou a ser disseminado com maior força na década de 1990. No contexto do seu surgimento, a CBC pautou-se em cinco princípios: toda aprendizagem é individual; O indivíduo, como qualquer sistema, orienta-se por metas a serem atingidas; O processo de aprendizagem é mais fácil, quando o aluno sabe precisamente o desempenho que se espera dele; O conhecimento preciso dos resultados a serem atingidos favorece a aprendizagem; é mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que deseja de si próprio se lhe é concedida responsabilidade nas tarefas de aprendizagem.

Nessa vertente, Ramos (2002, p. 152) citado por Souza & Biella (2010, p. 2) salienta que:

Do ponto de vista formativo, o enfoque das competências encontra-se associado à modularidade como princípio de organização dos currículos, concebendo-se os módulos como unidades formativas. Conforme dissemos, a estrutura modular é essencial à ideia de itinerário ou trajetória de formação.

Pode-se perceber, desta forma, que o CBC exige que o professor tenha, em primeira linha, conhecimento, habilidades para usar esses conhecimentos e iniciativas para mobilizá-los caso haja um problema ou situação por resolver antecidos pelos conhecimentos psicopedagógico e só depois disso será capaz de desenvolvê-los nos alunos, ou seja, para que o professor desenvolva competência no aluno, ele precisa de ter conhecimentos da área curricular que ensina, seguido de conhecimentos relativos às formas de produção do conhecimento nessa área e saber como ensinar o que sabe e como usar o que sabe na vida dos alunos a nível da sua comunidade na resolução de problemas concretos, isso torna o ensino relevante. A partilha dos resultados esperados com os formandos é uma das estratégias que esse currículo privilegia. Como salienta Berger (2006, p. 26):

A diferença que se estabelece nesta preposição curricular, é que o centro do currículo e, portanto da prática pedagógica não será a transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes. A construção e condução do processo de PEA que assume um currículo por competência pressupõem a centralidade no aluno e, portanto, da aprendizagem, um foco na qualidade e na autonomia, uma prática pedagógica diversificada, uma escola diferenciada, uma pedagogia activa.

No mesmo desenvolvimento, “propõem-se no CBC a revolução do ofício do professor com o objectivo de fazer o aluno a aprender e não ensinar e um novo ofício do aluno, que precisa ser agente inegociável da aprendizagem” (Berger, 2006, p. 26).

Percebe-se desta forma que o desenvolvimento do PEA num currículo em competências traz as suas particularidades, que exigem uma mudança metodológica e procedimental. Daí a necessidade de conhecer o aluno, o contexto em que está inserido, partilhar os planos com os alunos, explicar a importância das aprendizagens e competências que se esperam no aluno de modo a facilitar a sua participação como sujeito no processo de aprendizagem.

Tendo em consideração as particularidades acima enunciadas quanto a este modelo, pode-se levantar a seguinte questão: Que tipo de professor para este currículo? Que perfil profissional, social, epistemológico responde melhor este modelo?

Essas questões podem ser respondidas por outras pesquisas, porém, importa referir que para desenvolver competências do aluno é preciso que o professor também seja competente para trabalhar esses processos. É nesse contexto que Perrenoud (2000, p. 14) defende que o professor para ensinar devidamente aos alunos no currículo em competências precisa de reunir as seguintes 10 famílias de competências:

- ✓ Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- ✓ Administrar a progressão das aprendizagens;
- ✓ Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- ✓ Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- ✓ Trabalhar em equipa;

- ✓ Participar da administração da escola;
- ✓ Informar e envolver os pais;
- ✓ Utilizar novas tecnologias;
- ✓ Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e
- ✓ Administrar sua própria formação contínua.

Esses elementos seriam indispensáveis para o professor lidar devidamente com os diferentes métodos de ensino necessário para o desenvolvimento de competência conforme veremos abaixo.

2.3 Planificação do processo de Ensino-Aprendizagem num currículo baseado em competências

Num currículo em competências a planificação do PEA também assume uma dinâmica diferente com um foco próprio. Como enfatiza Perrenoud (2002, p. 74):

Os planos de estudo não mais prescrevem o que os professores devem ensinar e sim o que os alunos devem aprender. O desafio consiste em considerar o ciclo como um espaço-tempo disponível para possibilitar que os alunos alcancem os objectivos determinados organizando o tempo disponível segundo a aquisição e a trajectória de cada aluno, por um lado e por outro, centrando o ensino no essencial a fim de poder diversificar as trajectórias e flexibilizar a planificação.

O sucesso da aprendizagem nesse processo só é possível se os professores admitirem que a responsabilidade da planificação é sua e que, por conseguinte, precisam mobilizar todos os meios possíveis para responder às seguintes questões: Que prioridades devemos eleger para que os alunos alcancem competências visadas até ao final do percurso? Que situações de aprendizagem devemos propor-lhes?

Enfim, a aula num CBC deve dar maior foco às actividades que o aluno deverá desenvolver na medida em que as competências só podem ser desenvolvidas se os aprendentes estiverem em acção, activos experimentando os conhecimentos na prática, seja para a solução de um problema real ou fictício.

As competências não são inimigas do saber/conhecimentos e nem contraditórias antes pelo contrário, os saberes são fundamentais para o desenvolvimento delas, ou seja, competências resultam da combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes ou convicções que impulsionam o indivíduo a utilizar os conhecimentos numa situação concreta. Mas afinal de contas como podem ser desenvolvidas as competências nos alunos?

Da Silva e Pacheco, (2010, p. 2934) defendem que “as competências agregam conhecimentos mobilizáveis na prática e solicitados sempre que necessário, para eles, para que se desenvolvam, realmente, as competências, o PEA deve ser articulado com base na combinação dos elementos a seguir”:

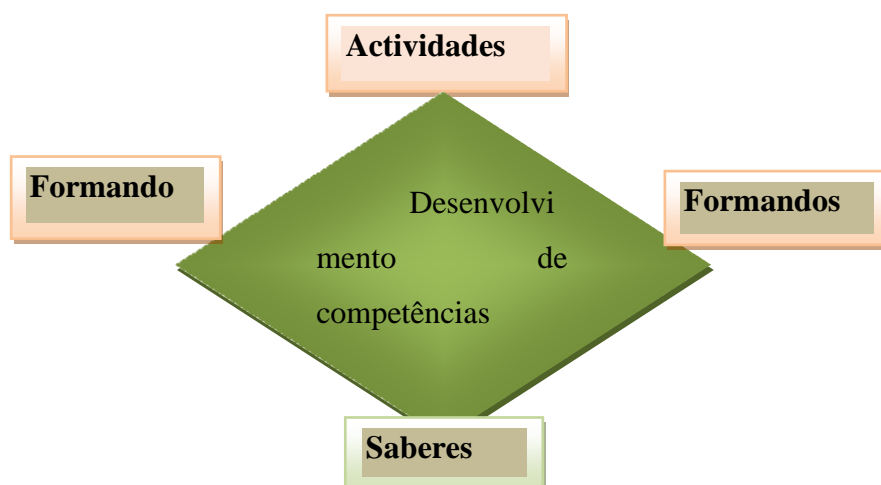


Figura nº 1: Esquema sobre elementos intervenientes no processo de desenvolvimento de competências

Assim:

O professor é exigido a propor actividades em situações que, por sua natureza, levem o aluno a reflectir, buscar alternativas para a sua solução e aplicar no contexto concreto. A constatação desse facto não significa de forma alguma ceder a um subjectivismo exagerado, mas, ao contrário, levar em conta que as subjectividades sempre são solicitadas pela acção e são necessárias para a sua realização” (Da Silva e Pacheco, 2010, p. 2934). Ele deve ajudar o aluno a aprender a identificar, mobilizar, gerir e utilizar essas dimensões que partem do conhecimento cognitivo até o comportamental.

Wittorski (1998a, p. 63) citado por Rabelo e Araújo (2015, p. 455) propõe cinco formas de se desenvolver competências a saber:

- ✓ A primeira via de desenvolvimento de competências corresponde à produção, por “tentativa e erros”, de novas competências na acção; trata-se de uma “lógica da acção”;
- ✓ O segundo nível liga-se ao esquema de formação alternada: há uma interacção entre a transmissão de saberes teóricos em sala de aula e a produção de competências em situação de estágio ou práticas: é a “lógica da reflexão e da acção”;
- ✓ No terceiro nível, as competências desenvolvem-se em situações de análise das práticas realizadas; consiste em formalizar as competências implícitas produzidas na acção e, assim, transformá-las em saberes de acção (as competências são traduzidas em palavras e transformadas em saberes comunicáveis validados pelo grupo, tornando-se transmissíveis a outros): é a “lógica de reflexão sobre a acção”;
- ✓ O quarto nível corresponde às situações de definição antecipada de novas práticas pelos sujeitos, buscando melhorar níveis de qualidade e resolução de problemas: é a “lógica de reflexão para a acção”;
- ✓ O último nível supõe que os saberes teóricos adquiridos na formação sejam integrados em conhecimentos pelos indivíduos e nutrem as capacidades que irão tomando a forma de competências diferentes, conforme as situações encontradas: trata-se da “lógica da integração/assimilação” (Wittorski, 1998a, p. 63) citado por (Rabelo e Araújo, 2015, p. 455).

Pelo que, no CBC, o aluno precisa de oportunidades para ensaiar as suas capacidades, tentando resolver os problemas, estudando casos, fazendo projectos, aliar no processo a teoria e prática, reflectindo na e sobre acção, portanto os métodos devem ser activos e exige também a reflexão sobre os recursos necessários para a dinamização dos mesmos. Requer a compreensão correcta dos ciclos de aprendizagem como oportunidades para desenvolver-se o máximo possível de competências necessárias.

Implica, igualmente, reflectir sobre a disponibilidade de laboratórios, salas de informática, espaços para praticar os conhecimentos adquiridos e a solicitação dos mesmos através da mobilização de habilidades para resolver problemas, enfrentar situações, dado que, ser competente é a capacidade que um indivíduo tem de mobilizar os conhecimentos que tem para agir e resolver com eficiência situações concretas.

Rabelo e Araújo, (2015, p. 451) chamam atenção, afirmando que “aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar esses conjuntos de recursos, articulados a habilidades, saberes, conhecimentos e outras características pertinentes, é o que oportuniza a visibilidade de uma competência”. Os mesmos autores acrescentam que “trabalhar em competências é estruturar o processo de Ensino-Aprendizagem no sentido da perspectiva social da escolarização, é proceder a combinação dos saberes das diferentes disciplinas na resolução de problemas complexos” (Rabelo & Araújo, 2015, p. 453).

“A organização curricular baseada em competências deve conduzir à ruptura da desarticulação dos saberes, da avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados com o intuito de certificar uns, em detrimento da não certificação de outros” (Da Silva e Pacheco, 2010, p. 2935).

Daí que a ideia de competência remete-nos a saberes integrados de aspectos cognitivos, psicomotores, afectivos, morais e comportamentais. Pelo que, a planificação de aulas assim como avaliação das aprendizagens deve ser abrangente e contínua e que cada tipo de saber, acima referenciado, deve ser mensurado não se reduzindo a competência a meros testes cognitivos.

Em suma este processo de planificação deve ser mais detalhista de modo a facilitar a mediação do processo. Nesta vertente é importante a selecção de métodos e estratégias que cooperem para o desenvolvimento de competências conforme se propõe no CBC.

2.3.1 O aluno como centro do processo de Ensino-Aprendizagem

Ao conceber o aluno como centro do PEA, implica necessariamente estabelecer novas formas de proceder na relação entre o professor e os alunos.

Uma abordagem por competências muda os ofícios dos seus intervenientes. O estudante terá que se envolver, terá que se entusiasmar com as aprendizagens a realizar. O docente, por sua vez, transforma-se num fiador de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projectos, num gestor da heterogeneidade, num regulador de percursos formativos (Perrenoud, 2001, 2005 citado por Dias, 2010, p. 76).

Assim, o aluno deve desenvolver a capacidade de buscar conhecimentos de forma autónoma, sendo que nesse processo o papel do professor deve ser um facilitador, orientador e acompanhar a evolução dos alunos.

Na perspectiva de Marques (2014, p. 48) as ideias de Perrenoud (1999a) coincidem com os princípios de Meirieu (2001) que resumem o novo ofício docente: a meta, presentemente, é fazer aprender, mais do que ensinar. O deslocamento do ensino para a aprendizagem traduz-se em direccionar o foco para o aluno, no contexto de uma pedagogia diferenciada e activa.

Deste modo, enquanto antes o foco dos professores consistia em ensinar, na abordagem por competências, o professor deve garantir que os alunos aprendam, pelo que deve basear-se nas particularidades dos alunos. Assim, na perspectiva de Dias (2010, p. 76) deve-se considerar “o sujeito aprendente, os seus objectivos e possibilidades de aprendizagem, utilizando o conflito cognitivo e sócio-cognitivo, a descoberta, a procura, a curiosidade, a pesquisa, como formas de aprendizagem e de construção de regras. Gera sentimentos de competência, promovendo auto-imagens positivas”.

Marques (2014, p. 48) citando Pérez Gómez (2011) propõe alguns princípios orientadores deste novo processo de ensino e aprendizagem:

- ✓ Implicação dos alunos, com primazia nas actividades;
- ✓ Aplicação de situações novas, que vão além da memorização;
- ✓ Concretização de actividades autênticas sobre situações e contextos reais;
- ✓ Envolvimento em fenómenos complexos e estímulo à meta cognição, para que cada estudante desenvolva as suas formas de aprender.

É importante referir que quando o ensino é concebido em função do aluno, os professores deverão centrar o processo nas actividades, criando cada vez mais situações reais

e/ou problemáticas que exijam dos alunos a mobilização das suas capacidades para a resolução.

Assim, este processo consiste na criação de bases para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, e conseqüentemente no contexto da vida e/ou de situações inesperadas os alunos estarão em condições de responder de forma eficiente e eficaz.

As práticas tradicionais, baseadas na transmissão de saberes e na pretensa homogeneidade em aula, deixaram de corresponder às necessidades de aprendizagem, exigidas pela sociedade. O professor não é mais um profissional, que transmite conhecimentos e soma resultados, mas deverá ser capaz de:

- ✓ Diagnosticar as situações e as pessoas;
- ✓ Projectar o currículo *ad hoc* e preparar materiais;
- ✓ Projectar actividades, experiências e projectos de aprendizagem;
- ✓ Configurar e projectar os contextos;
- ✓ Avaliar processos e servir como tutor do desenvolvimento global dos indivíduos e dos grupos (Pérez Gómez, 2011 citado por Marques, 2014, p. 49).

Como se pode compreender, ao deslocar o centro do ensino do professor para o aluno, impõem-se ao professor novos desafios, que partem da análise do ponto de partida dos alunos, adaptar o currículo à realidade dos alunos, bem como adoptar práticas de avaliação formativa.

2.4 Métodos de ensino num currículo baseado por competências

O currículo em competências pressupõe o currículo integrado. É nesse âmbito que o PCEB observa esse princípio. Currículo integrado é definido por Perrenoud (2002, p. 26) como sendo:

Relacionamento entre diversos componentes da formação que pode ocorrer por meio de um trabalho meta-teórico e epistemológico assim como um projecto que apela diversos tipos de conhecimentos e capacidades por um lado, e por outro

refere a incorporação dos saberes e treinamento em sua transferência e mobilização.

Em termos de abordagens metodológicas, o PEA deve orientar-se pelas actividades que possam exigir dos alunos a solicitação de vários conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos e capacidades para a sua resolução, inclui, igualmente, a preocupação em proporcionar nos alunos a autonomia para despertar a criatividade aplicando, desta feita, diferentes saberes para a resolução de um problema ou a materialização de um projecto. Fazem parte de métodos a serem usados no currículo em competências a problematização, perguntas e respostas, ensaio-erros, situação-problemas e projectos.

Nhantumbo (2016, p. 5), procurando esclarecer duas questões nomeadamente: “como promover aquisição de competências nos alunos e como conduzir o processo de avaliação dessas competências”, recorreu a Ribeiro (1990, p. 91) e responde da seguinte forma:

- ✓ Baseia-se num processo de análise de tarefas, no estabelecimento de perfis funcionais que explicitam conhecimentos, aptidões e comportamentos necessários para a realização daquelas tarefas e numa sequência hierarquizada desses conhecimentos e aptidões;
- ✓ O resultado deste processo analítico e sequencial traduz-se na definição de um programa de Ensino-Aprendizagem focando no treino das competências específicas requeridas para o desempenho da função, em torno das quais se estruturam e sequenciam os conhecimentos e aptidões a adquirir e a demonstrar;
- ✓ A ênfase põe-se na especificação de objectivos comportamentais, na evolução do desempenho e na programação sistemática dos métodos, meios e materiais de formação.

Em outro desenvolvimento, afirma Perrenoud (1999, p. 134) que:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia activa, cooperativa, aberta para a

cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos activos construtivistas.

A problematização é um método que elimina as divisões entre áreas disciplinares aproximando-se dos problemas actuais e relevantes, do ponto de vista sociocultural ou outro. A ultrapassagem das barreiras disciplinares consegue-se mediante o recurso a estudos interdisciplinares, núcleos temáticos ou “áreas-problema” que constituem preocupações sociais e pessoais.

E ainda, “Procuram-se ligações ou “pontes” entre várias áreas do saber, preenchem-se “intervalos” entre elas e comparam-se perspectivas ou metodologias de análise diferentes sobre um mesmo campo de estudo” (Ribeiro, 1996, p. 84).

O método de família de situações também se mostra relevante no CBC na medida em que “a competência não se limita à resposta de uma determinada situação, mas sim, de um conjunto de situações inesperadas, pelo que a competência nos remete para uma família de tarefas” (Rey, 2005, p. 26).

Com isso, percebe-se a pertinência de os professores que implementam o currículo usarem esta estratégia para desenvolver competências nos alunos.

Macedo (2002) citando Perrenoud (2002, p. 114) traz uma outra estratégia metodológica que é situação problema que, no seu entender, trata-se de “caracterizar, por recortes, um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e activar esquema. São fragmentos relacionados com nosso trabalho, nossa interacção com as pessoas, nossa realização de tarefas e nosso lidar com conflitos”. Esse pensamento leva-nos à ideia, primeiro, de que o PEA deve ser contextualizado, e segundo, que a aprendizagem surge da tentativa de resolução de um problema, o que implica a planificação de actividades complexas que exigem a mobilização de diversos saberes.

Como explica o autor “situação-problema... implica convidar o aluno a superar obstáculos, fazer progressos em favor do que é julgado melhor em sua dimensão lógica, social, histórica, educacional, profissional, amorosa” (Macedo, 2002, p.115).

De forma concreta, descreve que:

“Situação-problema altera um momento, interrompendo o fluxo das suas realizações, por exemplo, ao propor um recorte, criar um desafio, destacar um fragmento de texto, solicitar um comentário, propor a análise de um gráfico, pedir para responder à uma questão, lembrar uma proposta ou argumentar” (Macedo, 2002, p.115).

Esse processo de delimitar problemas concretos e mostrar ao aluno recortes da situação para que o mesmo, recorrendo ao seu raciocínio lógico, resolva, responda ou analise as situações permitem que desenvolva a competência de lidar com diferentes situações e buscar alternativas para resolução de problemas que possa enfrentar, não só âmbito escolar, mas também no seu dia-a-dia.

Perrenoud (2000, pp. 42-43) caracteriza o método de situação-problema através dos seguintes 10 pontos:

- a) Situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo;
- b) Organiza-se em torno de uma situação de carácter concreto;
- c) Os alunos vêem a situação que lhes é proposta como um verdadeiro enigma a ser resolvido;
- d) Os alunos não dispõem, de início, dos meios para buscar a solução necessária;
- e) A situação deve oferecer resistência suficiente;
- f) No entanto, a solução não deve ser percebida como fora do alcance pelos alunos;
- g) A antecipação dos resultados e sua expressão colectiva precedem a busca efectiva da solução;
- h) O trabalho de situação-problema funciona, assim, como um debate científico dentro da classe;
- i) A avaliação da solução e sua sanção não são dadas de modo externo pelo professor, mas resultam do modo de estruturação da própria situação;

- j) O reexame colectivo do caminho percorrido é a ocasião para um retorno reflexivo, de carácter meta-cognitivo.

Salienta ainda, que neste contexto, a primeira competência que o professor deve ter é a de organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Em relação ao método de projectos, “tradicionalmente, traduz a mobilização dos alunos, por parte do professor, para um projecto que não seja artificial e intra-escola, por exemplo, preparar um espectáculo, publicar um jornal...” (Rey, 2005, p.185).

Nesse projecto, devem realizar o melhor desempenho e adquirir determinadas competências e saberes, pelo que, os próprios grupos de alunos é que devem escolher e conceber o projecto. Porém, para que o processo realmente desenvolva competências nos alunos, é preciso que o projecto seja delineado pelo professor e, fundamentalmente, deve ser aceite e assumido como individual pelos alunos (Rey, 2005).

Essa metodologia apresenta a vantagem de permitir que os alunos atinjam objectivos com projecção social o que não acontece no trabalho por temas específicos, para além de que os resultados do projecto são mais nítidos, o mesmo não se pode dizer em relação ao trabalho por temas.

Em termos estratégicos, os métodos podem ser materializados usando diferentes estratégias de realização do trabalho tanto em grupo assim como individualmente.

2.5 Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem num currículo baseado em competências

Avaliar é uma actividade que está presente nas nossas vidas e ajuda-nos a optar pelas melhores alternativas e, por vezes, evitar constrangimentos que possam resultar de uma determinada acção ou atitude.

No contexto escolar, a avaliação constitui uma dimensão importante do PEA na medida em que desempenha a função diagnóstica, formativa e sumativa. Ajuda e acompanha o processo fornecendo informações sobre os pontos fortes e fracos de cada aluno, assim como do professor o que permite a melhoria do processo durante o percurso assim como para o juízo final depois de uma unidade, trimestre, semestre ou mesmo ano lectivo ou percurso formativo.

Nesse âmbito, pretende-se discutir neste ponto o processo de avaliação de aprendizagem no currículo baseado em competências.

Para Pilleti (2014, p. 190) avaliação deve ser entendida como:

Um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitude dos alunos tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas de planificação do trabalho do professor e da escola como um todo.

Avaliar é investigar, e essa investigação, deve ser feita por uma diversidade de instrumentos, pelo que, o instrumento em si como enunciado de um teste escrito não é avaliação em si. Avaliação é todo o processo que envolve recolha de dados, análise e interpretação, *feedback* e utilização dos mesmos para a mudança no sujeito avaliador (professor) e o sujeito avaliado (aluno).

Castro (1992, p. 13) citado por Baggio, Cappellari, Sausen e Mueller (2016, p. 3) entende que “avaliação não deve ser vista como uma caça aos incompetentes, mas como uma busca de excelência pela organização escolar como todo”.

Quer dizer que não deve ser um processo de identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem apenas, mas técnica de obtenção de informações concernentes ao nível em que o aluno se encontra, as potencialidades que ele detém resultantes de uma aprendizagem, as dificuldades de cada um o que permitirá o correcto relacionamento entre o professor, conteúdos e alunos adequando a cada um deles as suas particularidades e necessidades.

Como se pode compreender a “Avaliação necessária perpassa o acto de aplicar uma prova/ fazer uma observação ou atribuir uma nota” (Baggio, Cappellari, Sausen e Mueller, 2016, p. 3).

Na concepção de Luckesi (2012, p.52) “a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos”. A avaliação deve ajudar tanto o professor como o aluno a se auto-avaliar, para definir a direcção durante o PEA.

A mesma ideia, é compartilhada por Méndez (2002, p. 249) que segundo o qual:

Na nova leitura e interpretação ingénua e positiva, de avaliar para aprender, avaliar para ensinar a aprender e para ensinar a estudar de modo que se possa evitar erros a tempo e explicar as causas que os motivam com vistas a evitar um resultado negativo depois de percorrer o caminho da aprendizagem.

Importa também recordar que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam: 1º acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso, mesmo 2 a verificação da sua consecução” (Roldão, 2008, p. 41).

Segundo Perrenoud (2002, p. 25) “a avaliação das competências deve ser formativa, passar por uma co-análise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus investimentos mais do que pelas notas e classificações.”

Adiante, Perrenoud (2002, p. 26) salienta que avaliação num CBC apresenta as seguintes características:

- a) A avaliação só inclui tarefas contextualizadas;
- b) A avaliação refere-se a problemas complexos;
- c) A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências);
- d) A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares;
- e) A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação;
- f) A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares;

g) A correcção leva em conta as estratégias cognitivas e meta-cognitivas utilizadas pelos alunos);

h) A correcção só considera erros importantes na óptica da construção das competências;

i) A auto-avaliação faz parte da avaliação.

A avaliação entendida desta forma não se concentra no julgamento quantitativo que se transparece com números, mas sim, pelo acompanhamento do progresso e mudanças que os alunos vão demonstrando ao longo do processo, o que pressupõe a individualização do processo. Isso exige trabalho minucioso por parte do professor (contínuo *feedback*, aperfeiçoamento da capacidade de observação e de análise do trabalho e das situações).

Se num CBC, se deve garantir que o aluno tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, respeito, vontade de querer e fazer bem, como então se pode avaliar o respeito, a atitude, os conhecimentos, as habilidades e comportamentos? A discussão a seguir cingir-se-á nessas questões.

A avaliação de aprendizagens num CBC não pode ser limitada à verificação do grau de assimilação dos conhecimentos. Estes fazem parte, contudo, a avaliação dos alunos é mais do que a simples verificação quantitativa. Como afirmam Rabelo e Araújo (2015, p. 452) “investigar simplesmente como o sujeito apropriou-se de alguma informação ou conhecimento não pode ser visto como medida da competência desse sujeito diante de situações ou circunstâncias desafiadoras”.

Nessa linha de ideias, Bollela (2008, p. 4) salienta que:

Competência se fundamenta nas habilidades básicas, no conhecimento científico e nos atributos morais e éticos. As dimensões da competência profissional incluem: função cognitiva: aquisição e utilização do conhecimento para resolver problemas da vida real; função integrativa: utilização de dados biomédicos e psicossociais para a elaboração do raciocínio; função de relacionamento: efectiva comunicação com pacientes, familiares e membros da equipe de saúde; função afectiva e moral: disponibilidade, paciência, tolerância, respeito e capacidade de utilizar esses atributos de forma criteriosa e humana. Competência depende de hábitos da mente tais como

curiosidade, disponibilidade para reconhecer e corrigir erros, cordialidade, entre outros.

Isso leva a afirmar que para avaliar as competências se deve apurar o nível de desenvolvimento do saber, habilidades, ética, moral, comportamento, o respeito a paciência e ou atitudes, em outras palavras deve avaliar-se o saber, o saber fazer, o saber ser e estar e o querer fazer.

Em termos de instrumentos de avaliação devem ser usados, teste escritos, registros de pontualidade e assiduidade, relatórios das actividades periodicamente e para visitas de estudo, ou aulas práticas, diários reflexivos, portefólios, guias de entrevista, guião de observação e finalmente os exames. Uma vez mais, há aqui proposta de aproveitamento das boas práticas do modelo curricular tradicional numa demonstração clara que no modelo tradicional nem tudo estava mal.

É esta ideia que Roldão (2008, p. 44) traz ao defender que não basta verificar que o aluno sabe um conteúdo no sentido de conhecimentos declarativos, mas sim deve passar para o nível interpretativo respondendo às seguintes questões:

- ✓ O que ficou ele a compreender?
- ✓ Como chegou a tal compreensão?
- ✓ Que processos de pensar viabiliza neste “saber”;
- ✓ Que capacidade de analisar demonstra ter adquirido ao “estudar esta matéria”;
- ✓ Que uso faz do que aprendeu?
- ✓ Como se vê? e
- ✓ Em que o concretiza?

Implica que a avaliação num CBC seja formativa. Contudo, isso não pode significar a ruptura com a avaliação sumativa pelo que os instrumentos de avaliação devem garantir a coexistência da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Portanto, que a avaliação de competências deve ser holística, deve avaliar-se não só as competências desenvolvidas pelo aluno, mas sim deve-se, igualmente, a disponibilidade de recursos para o efeito, a qualidade dos professores, a organização do ambiente de aprendizagem que são condições que o CBC exige em articulação com o que o aluno é capaz

de fazer com o conhecimento adquirido em função da utilidade desses conhecimentos para o desenvolvimento individual, profissional e da comunidade no geral.

Macedo (2002, p. 120), avança que as competências podem ser avaliadas por meio de situação-problema, ou seja, além de ser método de ensino também é de avaliação a partir do momento em que:

Uma situação-problema, em um contexto de avaliação é uma prova de múltipla escolha, em que se define por uma questão que se coloca um problema... e oferece alternativas das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao enunciado, na medida em que para tal, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação problema e, recorrendo as suas competências de leitura, comparação, raciocínio, etc, deve decidir sobre alternativa que melhor expressa o que foi proposto.

Rabelo & Araújo, (2015, p. 63) salientam que:

Para melhor compreender o desenvolvimento das competências, é importante caracterizar não só o conteúdo das competências, mas a forma pela qual elas se constroem, na articulação dos meios que o sujeito dispõe: recursos seus e do contexto. Nesse sentido, as competências podem ser consideradas a partir da combinação de cinco componentes articulados em três níveis: os componentes cognitivos, cultural, afectivo, social e praxo lógico associados aos níveis do indivíduo ou do grupo produtor/autor da competência (*nível micro*); nível do meio social imediato (*nível meso* ou social, da socialização, do grupo de pertencimento, do colectivo de trabalho); o nível da organização na qual os indivíduos estão inseridos (*nível macro* ou da sociedade).

Em síntese, todo o processo de aprendizagem e avaliação requer uma reflexão, que não envolva apenas a avaliação dos alunos, mas também dos professores e das práticas educativas, no sentido de tornar o currículo mais flexível e adaptado a todos os contextos, sempre numa perspectiva de formação de qualidade para todos, como realça Mendonça (2007). Ou seja, o desenvolvimento de competências no PEA está grandemente dependente da qualidade do professor, a gestão escolar no seu todo, a entrega do aluno nas actividades.

É notório nas escolas moçambicanas que os resultados do conhecimento proveniente dos testes cognitivos, resultarem na ficha de classificação em comportamento suficiente quando a média é menor ou igual a 11 valores. Contudo, no CBC, é necessário que o comportamento do aluno, a pontualidade e assiduidade, o respeito, a vontade de aprender, os conhecimentos cognitivos assim como psicomotores, de relacionamento e convivência encontrem um espaço para se reflectir no desempenho do aluno para não se reduzir os saberes sociais de relacionamento, do saber conviver a simples limitação na aquisição do saber cognitivo.

Isso pode ser avaliado através da observação com registos do comportamento, das participações do aluno nas aulas, no cumprimento de tarefas, nas atitudes que o aluno tem perante o conhecimento, na vontade de querer fazer ou aprender, não obstante o saber como parte fundamental, mas considerando que os outros saberes são tão importantes na sociedade quanto aos saberes cognitivos ou o conhecimento.

Numa perspectiva de abordagem por competências, “a avaliação deve controlar a mobilização dos saberes e saber-fazer protagonizado pelos alunos e o professor determina a competência a partir da forma como os alunos recorrem a esses elementos para resolverem uma situação complexa” (Rey et al., 2005, p. 52).

À luz do PCEB:

Avaliação é um instrumento do processo de ensino, através do qual, se pode comprovar como estão a ser cumpridos os objectivos e as finalidades da educação. Ela permite melhorar ou adaptar as estratégias de ensino face aos objectivos propostos, os conteúdos e condições concretas existente deve, pois, ser concebida como um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem. Tem por função, por um lado, permitir que se obtenha uma imagem o mais fiável possível do desempenho do aluno em termos das competências básicas descritas nos curricula e, por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação no processo de ensino-aprendizagem (MINED, 2008, p. 41).

Portanto, a avaliação num currículo por competências, não pode ser, exclusivamente, baseada em perguntas e respostas, a sequência dos capítulos e os conteúdos, mas sim deve ser centrada na acção ou construção de alguma coisa que testemunhe o saber adquirido.

O Regulamento de Avaliação do EB em uso neste nível de ensino no seu artigo 5º estabelece, segundo MINED (2015, pp. 2-3), os seguintes princípios:

- a) Planificação e realização de forma contínua, sistemática e integrada;
- b) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências adquiridas através da utilização de métodos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorre;
- c) Valorização das experiências e da evolução do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- d) Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto avaliação reguladas e sua articulação com os momentos de avaliação;
- e) Orientação para o desenvolvimento de competências relevantes para a vida;
- f) Reflexão e tomada de medidas correctivas e redefinição do ensino em função dos ritmos de aprendizagem;
- g) Inclusão, individualização e diferenciação do ensino em função dos ritmos de aprendizagem;
- h) Investigação, identificação e desenvolvimento das potencialidades do aluno estimulando o aprender a aprender, atitude crítica e participativa perante a realidade social.

Todos os princípios estabelecidos e descritos acima espelham aquilo que deve ser observado e orientar, em geral, o PEA. Implica observar as diferentes modalidades de avaliação, nomeadamente, a diagnóstica, formativa e sumativa.

Ainda, à luz do Regulamento de Avaliação, nos artigos 13º, 14º e 15º, que abordam sobre tipos de avaliação, que são Avaliação Contínua (AC), Avaliação Sistemática (AS) e Avaliação Periódicas Trimestrais (APTs), Avaliação Final (AF) e Exames, os dois primeiros, salientavam que as mesmas podiam ser feitas de forma escritas, oral ou prática e APTS podem ser escritas e/ou através de trabalhos práticos dependendo da natureza da disciplina (MINED, 2015).

O actual Regulamento de Avaliação (2018) apresenta mudanças terminológicas o que permitiu que se passasse a ter as seguintes designações: Avaliação Contínua e Sistemática (ACS), Avaliação Contínua e Parcial (ACP), Avaliação Trimestral (AT), Avaliação Semestral (AS), Avaliação Final (AF) e Exames.

No geral, o novo Regulamento de Avaliação não introduziu mudanças significativas ao processo de avaliação se não as designações e as modalidades da realização de exames.

As ideias acima arroladas encontram fundamentos em Tardif (1996) citado por Roldão (2008, p. 31), ao afirmar que:

Um sistema de conhecimentos, declarativos (o que), assim como condicionais (o quando e o porquê), e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas, igualmente, a sua resolução por uma acção eficaz.

Daí a necessidade de combinar diversificadas técnicas para aferir tais conhecimentos declarativos, condicionais e processuais. Nesse âmbito, o Regulamento de Avaliação vigente no país, para o ensino geral apresenta uma multiplicidade de técnicas que também sugerem diferentes instrumentos de avaliação conforme consta no artigo 47º “a avaliação deve apoiar-se nas técnicas que se seguem:

Quadro nº 3: Técnicas de avaliação do PEA adoptadas pelo MINEDH

a) Observação	h) Relatórios de pesquisa, de visita de estudo ou de estágios
b) Questionário	i) Seminários
c) Entrevista	j) Portfólios/Caderno de desempenho;
d) Trabalho para casa	k) Oficinas de trabalho;
e) Testes	l) Verificação do caderno do aluno e
f) Trabalhos laboratoriais	m) Exames
g) Elaboração e implementação de projectos	Fonte: MINED, 2015, p. 8

O Regulamento de Avaliação actual (aprovado em 2018) e que entrou em vigor no presente ano de 2019 propõe as seguintes técnicas: “Observação, Verificacao do caderno, entrevista, trabalhos laboratoriais, oficinas de trabalho e seminários” MINED (2018, p. 7). Exclui-se desta feita a elaboração de projectos, trabalho para casa, relatório de pesquisas e de

visitas de estudo e portfólios, contudo, estas técnicas são considerados pelo novo Regulamento como instrumentos de avaliação.

Essa diversidade de técnicas aplicadas de forma planejada e coerente, contribuem para um apuramento mais fiável dos avanços e dificuldades que os alunos podem enfrentar assim como se pode garantir que se avalie o saber, o saber fazer, saber ser, estar e conviver com os outros dando oportunidade aos alunos de, com base em certas situações reais ou simuladas, usarem diferentes recursos necessários para a resolução de diversos problemas complexos. A observância dos princípios acima e as técnicas em referência constituem igualmente objectos da investigação.

Em suma percebe-se que no CBC vigente neste nível de ensino exige que as mudanças sejam em todos os aspectos do PEA. Ademais, mais do que uma relação distanciada entre o professor e o aluno, precisam de aproximarem-se mais de modo a permitir que haja uma interação contínua através dos métodos assim como antes, durante e depois da avaliação. Porque a ciência é feita de métodos próprios, a seguir apresenta-se a articulação metodológica que norteou a realização desta pesquisa.

Capítulo III - Metodologia

A humanidade produz vários tipos de conhecimento como, por exemplo, o religioso, o do senso comum, o filosófico, empírico mas também o científico, que se pretendia produzir com a presente pesquisa. O conhecimento científico difere de outros tipos de conhecimento na medida em que a ciência produz o conhecimento a partir de métodos próprios.

É nesse contexto que nesse capítulo apresenta-se a articulação metodológica com vista a alcançar os objectivos estabelecidos. Pretende-se com isso clarificar ao leitor os procedimentos usados para a realização desta pesquisa, nomeadamente o espaço geográfico da pesquisa, abordagem metodológica, métodos de investigação, população e amostra, técnicas e instrumentos de recolha de dados, técnicas de análise de dados, validade e fiabilidade e questões éticas.

3.1 Descrição do espaço geográfico da pesquisa

A pesquisa foi realizada em nove escolas, nomeadamente, EPCs Unidade “D”, Unidade “H”, Externato Cantinho do Céu e o Colégio Paraíso pertencentes a ZIP4 do Distrito da Matola e nas EPCs 25 de Junho, Moamba Sede, Bairro Cimento, Madinguine e 25 de Setembro, pertencentes à ZIP 1 do Distrito da Moamba.

As referidas escolas, foram seleccionadas pelo facto de serem as que se adequam ao problema levantado pela pesquisa, sendo que na ZIP 4 do Distrito da Matola ficaram excluídas duas escolas, a EP1 de Hanhane por não possuir o terceiro ciclo e a Willow International School por possuir um currículo Misto (Cambridge e Nacional). Na ZIP 1 da Moamba ficaram de fora cinco escolas nomeadamente EP1 de Condene, EP1 de Mahuvane, EP1 de Lhembe, EP1 de Maguaza e EP1 do Bairro Sul que igualmente, não leccionam o terceiro ciclo. Assim, fizeram parte da pesquisa 69 professores que leccionam o terceiro ciclo nas duas ZIPs correspondentes a 100%. Importa salientar que destes, nove são,

igualmente, gestores que foram aplicados a entrevista para além dos questionários que responderam na qualidade de professores. Dos 69, 18 professores foram observados em três momentos diferentes num período de dois meses em função das unidades temáticas, ou seja, dois professores em cada escola com vista a observar e compreender as suas práticas nos diferentes momentos e com temas de aulas diferentes.

Na totalidade, foram aplicados 69 questionários, nove entrevistas e 18 observações às aulas como forma de responder às perguntas de pesquisa levantadas e alcançar os objectivos traçados previamente, buscando compreender as percepções que os professores têm em relação ao CBC, vigente no EB, assim como as práticas dos professores desenvolvidas durante o PEA. Esse processo de recolha de dados foi complementado pela análise documental. Foram verificados 18 planos de aulas anteriormente leccionadas, material didáctico usado e disponível e produzido pelos professores, assim como os enunciados das avaliações aplicadas aos alunos neste ciclo de ensino.

3.2 Paradigma de investigação

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem mista (qualitativa e quantitativa). “Em *pesquisas mistas há combinação de técnicas, métodos, abordagem conceitos ou linguagem no mesmo estudo*” Johnson; Onwuebuze (2004, p. 17) citado por Paranhos et al (2016, p. 391).

Conforme Creswell (2007, p.27), a pesquisa de métodos mistos “é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”. Como são duas abordagens com características antagónicas, elas se combinam de forma que uma prevalecerá sobre a outra ao mesmo tempo que se podem complementar na apresentação de resultados.

A opção por esta abordagem deveu-se ao facto de que a presente pesquisa apresenta dados quantitativos que foram uma base fundamental para responder as perguntas de

pesquisa levantadas, por um lado, e por outro, foi necessário compreender alguns argumentos, justificações e opiniões sobre o problema em debate e, isso, tornou possível através de análise de conteúdos apresentados de forma qualitativa.

3.3 Métodos de investigação

Em termos de métodos de investigação, trata-se de um estudo de caso que no entender de Gil (2002, p. 52) consiste num “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Yin (2005, p. 32) entende que o estudo de caso “é um estudo empírico que investiga um fenómeno actual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Para a presente pesquisa julgou-se pertinente a opção por este método dado que para uma melhor análise do problema foi necessários a combinação de várias técnicas de recolha de dados nomeadamente, o inquérito por questionário e entrevista, análise documental, observação e revisão da literatura.

Com o auxílio do levantamento da literatura que aborda o tema forão aplicados diferentes instrumentos e técnicas com vista a compreender em epígrafe num contexto concreto.

3.4 População e Amostra

A seguir, faz-se uma caracterização do processo de selecção da população e a amostra, conforme algumas abordagens bibliográficas.

3.4.1 População

Segundo Gil (2008, 98), “população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características, ou seja, é o número total de elementos de uma classe”.

Em conformidade com o tema definido, a população da pesquisa, foi composta por professores do EP da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba e os seus respectivos Directores e Directores Adjuntos Pedagógicos.

3.4.2 Amostra

Amostra é todo o processo de recolha de uma parte, geralmente pequena, dos elementos que constituem um dado conjunto que apresenta características mais ou menos comuns nesse caso os 69 professores do 3º ciclo. Como afirma Gil (2008, p. 90), trata-se de um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

Marconi e Lakatos (2010, p. 163) definem a amostra como sendo “uma parcela convenientemente seleccionada do universo”, o que significa que a amostra é uma parte dos elementos envolvidos na pesquisa que garantem que, através desta parte, se compreenda o fenómeno como um todo.

A pesquisa envolveu todos os professores que leccionam o 3º ciclo onde estão incluídos os gestores conforme a tabela que se segue:

Tabela nº1: Distribuição da amostra

Elementos	Distrito da Matola				Distrito da Moamba				
	ZIP 4				ZIP 1				
	EPCUnidad H	EPCUnidad D	E. Cantinho o Céu	Colégio Paraíso	EPC 25 de Junho	EPC. Bair Cimento	EPC Moamba Sede	EPC Madingu ne	EPC 25 Setembro do
Professores	12	11	11	10	02	06	02	02	04
Gestor	01	01	01	01	01	01	01	01	01
Sob-Totais	13	12	12	11	03	07	03	03	05
Subtotais/ZIP	48				21				
Total	69								

Fonte: o autor

A variação do número de professores por escola deve-se à disparidades de número de alunos por turmas e, conseqüentemente, o número de professores e como critério predominante a disponibilidade.

3.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Toda a pesquisa precisa de instrumentos que auxiliam o processo de recolha de dados para a compreensão do problema e esses instrumentos resultam das técnicas os exige para a sua operacionalização. Nesta senda, os dados desta pesquisa foram recolhidos através da pesquisa bibliográfica, questionário, entrevista, observação e análise documental conforme os apêndices 1, 2, 3, 4 e 5.

3.5.1 Técnicas de Recolha de dados

Entende-se técnicas de recolha de dados como “um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da coleta de dados (Marconi e Lakatos, 2001).

Pardal (1995, p. 48) considera a técnica de recolha dedados como:

Um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa que, através da execução do conjunto de operações de um método, permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra (verificação empírica). Neste sentido os autores classificam as técnicas de recolha de dados na “investigação social” como observação, questionário, entrevista, escalas de atitudes e opiniões, análise de conteúdo, análise documental e semântica diferencial.

Entende-se que a técnica está relacionada com a forma ou procedimentos a ser usados para a recolha de dados. Para a presente pesquisa, foram usadas as técnicas de inquérito por questionário e entrevista assim como a observação e análise documental.

3.5.1.1 Inquérito por questionário

De acordo com Silva e Estrela (2005, p. 33) o inquérito por questionário “é uma técnica que se utiliza através de uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante”. O instrumento para a sua aplicação chama-se questionário e, na presente pesquisa, o questionário foi aplicado a 69 professores incluindo gestores deste nível de ensino. A opção pelo questionário deveu-se à flexibilidade e à compatibilidade que o mesmo oferece quando a amostra é composta por um número relativamente elevado.

Com este instrumento, pretendia-se colher dos professores percepções que possuem em relação ao currículo em competências vigente no EB buscando conceitos que atribuem este modelo curricular, a forma como as aulas são planificadas, os métodos utilizados, os recursos didáticos e a forma como os professores avaliam as competências dos alunos.

Com este, foi possível compreender diferentes significados que este currículo possui e que automaticamente essas convicções determinam as práticas pedagógicas dos professores em sala de aulas.

3.5.1.2 Inquérito por entrevista

Optou-se por esta técnica dado que apresenta vantagens como a flexibilidade, um discurso mais livre e produtivo orientado por algumas perguntas-chave que evitam respostas incompletas, maiores taxas de respostas, maior controlo do ambiente na qual ocorre a entrevista (Chizzotti, 2014).

Para Gil (2008, p. 11):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. É, portanto, uma forma de interacção social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca colectar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Por sua vez, Guerra (2014, p. 18) citando Minayo (2008) e Cervo (2007) definem a entrevista como:

Uma oportunidade de conversa face a face, utilizada para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes, ou seja, ela fornece dados básicos para “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos.

Trata-se de uma conversa que pode ser aberta ou semi-estruturada em que através de um guião pré-estruturado se faz perguntas que havendo necessidade faz-se insistências. A entrevista foi realizada a partir de um itinerário previamente estabelecido contendo um roteiro de perguntas abertas, ou seja, tratou-se de entrevista semi-estruturada, que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 278), “consiste numa conversa oral entre duas pessoas das quais uma delas é o entrevistador e a outra é o entrevistado”. A escolha da entrevista como

técnica de colecta de dados para esta pesquisa deveu-se ao facto de ela mostrar-se vantajosa para este tipo de pesquisa e tal como afirma Marconi e Lakatos (2010, p. 269), ajuda à: a) Averiguar factos ocorridos; b) Conhecer a opinião das pessoas sobre os factos; c) Conhecer o sentimento da pessoa sobre o facto ou seu significado para ela; d) Descobrir quais foram, são ou seriam as condutas das pessoas, sejam elas passadas, presentes ou planificadas (futuras), descobrir factores que influenciam os pensamentos, sentimentos ou acções das pessoas.

A entrevista foi aplicada por meio de um guião a nove gestores escolares que igualmente são professores entre o Director ou o Director Adjunto Pedagógico (um em cada escola). Entende-se que a liderança é um dos factores que afecta positiva ou negativamente a implementação de um currículo o que justificou ouvir os gestores.

3.5.1.3 Observação

A técnica de observação está relacionada com a utilização dos sentidos para obtenção de dados, conforme Silva e Eстера (2005, p. 33), ela ocorre “quando se utilizam os sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade”.

Para Alarcão (1996, p. 83) “a observação é um conjunto de actividades destinadas a ter dados e informações que se passa com a finalidade de, mais tarde, se proceder numa dada variável seleccionada”. Entende-se a observação como sendo a técnica de recolha de dados em que o pesquisador desempenha o papel activo mobilizando os seus sentidos para a posterior análise. Razão pela qual, é importante o registo das observações feitas com vista a garantir a máxima optimização dos dados recolhidos. Esta técnica foi aplicada desde a planificação, leccionação e avaliação do PEA. De forma específica, observaram-se 54 aulas orientadas por 18 professores que foram observadas em Setembro e Outubro de 2018 com vista a apurar os procedimentos, estratégias, métodos de ensino, recursos didácticos usados, e, por fim, a organização e orientação das actividades dos alunos, técnicas e instrumentos

de avaliação utilizados, o que define as possibilidades e/ou limitações para o desenvolvimento de competências. Para o efeito, usou-se uma ficha onde foram registados os aspectos anteriormente mencionados. Além destes aspectos, observou-se, igualmente, o ambiente físico das escolas e vários outros elementos existentes nas escolas. Essa técnica acompanha e acompanhou todas as restantes técnicas durante a pesquisa.

3.5.1.4 Análise documental

Através desta técnica, foram analisadas nove pastas de arquivo, o que totalizou 69 planos de aulas e 47 enunciados e outros protocolos de avaliações aplicados. Verificou-se igualmente manuais dos alunos e do professor, os programas de ensino das disciplinas cujas aulas foram observadas, dosificações com vista a apurar a coerência e a concordância entre o previsto nos programas, os planos de aulas e a forma como a mesma foi orientada.

Analisou-se igualmente o PCEB, o Regulamento Geral de Avaliação e Relatório de Avaliação do Ensino Básico.

Quanto aos enunciados de avaliações realizadas, foram analisadas a convergência das dimensões cognitivas, psico-motora e afectiva patentes na proposta avaliativa capazes de dar a conhecer aos professores as potencialidades e dificuldades que o aluno tem após uma unidade temática, aula, ou trimestre de acordo com o previsto.

A escolha desta técnica deveu-se ao facto da necessidade de confrontar as respostas fornecidas pelos professores no questionário e pelos gestores durante as entrevistas com o que realmente é prática nas escolas em estudo.

3.5.2. Instrumentos de recolha de dados

Em relação ao conceito de instrumentos de pesquisa, importa referenciar que:

São os meios através dos quais se aplicam as técnicas seleccionadas. Se uma pesquisa vai fundamentar a colecta de dados nas entrevistas, torna-se necessário pesquisar o assunto, para depois elaborar o roteiro ou formulário. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados. (Andrade, 2009, pp. 132-133).

Os instrumentos de recolha de dados estão associados a objectos concretos através dos quais se aplicam diferentes técnicas de colecta de dados. Para a presente pesquisa, foram usados ficha de questões, guião de entrevista e guião de observação de aulas (vide os apêndices 1, 2 e 3).

Como salienta De Faria (2012, p. 89) “A seleção dos instrumentos não só depende das questões de investigação, mas também da situação de investigação concreta, isto é, do contexto, pois só a visão global permite determinar o que será mais adequado e o que será capaz de fornecer os dados pretendidos”. Ainda De Faria (2012, p. 89) citado por Turato (2003), “a escolha do instrumento de recolha de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado”. Foi neste contexto que foram seleccionados os instrumentos de recolha de dados acima mencionados.

O questionário foi elaborado com base nas perguntas de pesquisa que foram transformadas em categorias e dentro delas foram formuladas outras questões de aprofundamento conforme pode-se ver nos apêndices. Os questionários foram entregues directamente aos professores e gestores escolas para os casos de professores que não se encontravam na escola e, num prazo acordado com estes (no máximo 4 dias) os professores devolviam aos gestores que por sua vez entravam em contacto para proceder a recolha dos mesmos.

Em suma as entrevistas foram aplicadas aos nove gestores sendo um em cada escola e os questionários foram aplicados aos professores onde responderam de forma livre na ausência do investigador e dos superiores hierárquicos, visto que, eram fornecidos os instrumentos com respectivos prazos estabelecidos pelos seus gestores para a devolução e a observação das aulas

ocorreu nas salas de aulas três vezes por cada professor seleccionado com vista a ter uma permitir a formulação de conclusões mais próximas a realidade.

3.6 Técnicas de análise de dados

Para uma melhor análise de dados foram usados procedimentos estatísticos com destaque para o *MS Excel* e análise de conteúdo pelo facto de se tratar de uma pesquisa com abordagem mista. A análise de conteúdos é entendida por Campos (2004, p. 613) como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos das mensagens”. Acrescenta Mozzato & Grzybovski (2011, p. 734) que “a intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção”. Entende-se nesse sentido que se trata de análise de opiniões recolhidas assim como as imagens observadas e ou documentos lidos de modo a permitir uma melhor interpretação e a atribuição dos significados às palavras. Como afirma Guerra (2014, p. 38) “a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados colectados, que visa a interpretação de material de carácter qualitativo, assegurando uma descrição objectiva, sistemática no momento da colecta dos mesmos”.

Para a presente pesquisa, os dados foram analisados segundo o proposto por Campos (2004) obedecendo as fases de a) pré-exploração de material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas; b) fase de selecção das unidades de análise; c) passará para a categorização e sub-categorização, ou seja, o que Bardin (2009) citado por Guerra (2014, p. 39) classifica como “a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o a tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. O quadro número 4 ilustra as unidades, categorias e sub-categorias de análise de dados.

Quadro nº 4: Matriz de unidades de, categorias e sub-categorias de análise de dados recolhidos

Unidade de análise	Categoria de análise	Sucategorias
--------------------	----------------------	--------------

Percepção dos professores	Novidade que o CBC trouxe	Já ouviu falar do CBC?
		Já viu o PCEB em vigor?
		O que trouxe de novo?
	O que exige do professor	O que mudou na prática pedagógica
		Qual a diferença entre a actuação do professor no anterior e no actual currículo?
		Que mudanças o professor precisa adoptar?
Planificação de aulas	Procedimentos e Níveis de planificação	Como é feita a planificação de aulas
		Que aspectos são levados em consideração na sua planificação?
		Com quem planifica as aulas
	Instrumentos normativos usados na planificação	Que instrumentos normativos são usados na planificação
	Coerência entre os diferentes elementos do plano de aulas (objectivos, conteúdos, métodos, recursos e estratégias de trabalho com e entre alunos).	Como são operacionalizados os objectivos educacionais
		Como é feita a selecção, sistematização e organização de conteúdos de ensino em função dos objectivos
		Que tipo de recursos e estratégias usadas para permitir melhor mediação
Métodos, critérios e estratégias de ensino	Tipos de métodos usados com frequência	Métodos mais usados?
		Porquê a opção por estes métodos?
	Critérios usados para a selecção dos métodos	O que determina a escolha de um ou mais métodos
		Como implementa cada um deles?
	Estratégias e recursos de ensino usados	Como operacionaliza cada um dos métodos que usa
		Que tipo de recursos usa com frequência

		Quais são os critérios que usa para seleccionar os recursos de ensino
Avaliação do PEA	Tipos de avaliação	Quantas avaliações aplica aos alunos
		De quanto em quanto tempo os alunos são avaliados
		Que tipo de avaliação é implementada?
	Instrumentos de avaliação	Quais são as técnicas que usa para avaliação de competências dos alunos?
		Quais são os instrumentos que usam para a avaliação dos alunos?
		Que critérios utiliza para a selecção de técnicas e unstrumentos de avaliação?
	Utilidade dos resultados de avaliação	Quanto tempo leva para dar Feedback aos alunos?
		Como são usados os resultados da avaliação?
		Que avaliação faz deste currículo?
		Na sua opinião deve ou não ser mantido?

Significa que através da relação existente entre o problema, os objectivos específicos e as perguntas da pesquisa as informações foram agrupadas em unidades, categorias e sub categorias de análise com vista a facilitar o processo de apuramento e interpretação das opiniões e dados fornecidos pelas fontes de informação da pesquisa.

3.7 Validade e fiabilidade

Para a validação dos instrumentos de recolha de dados, foram apreciados por dois pesquisadores na área do currículo para a avaliação da coerência em função do problema apresentado.

Após esta fase, fez-se o pré-teste dos instrumentos com 10 professores do mesmo nível de ensino na EPC da Matola Gare e EPC Rainha Sofia da Lhanguene com vista a apurar a clareza das questões, assim como de possíveis dificuldades que, eventualmente, podia enfrentar no preenchimento dos mesmos. Posteriormente, foram avaliadas as respostas do pré-teste e procedeu-se a análise das respostas. Neste contexto foram melhoradas e acrescentadas algumas questões, melhorou-se igualmente a linguagem das questões isto que alguns respondentes não iam ao encontro da questão. Também foi acrescentada a questão sobre a tónica das formações que os professores têm tido assim como acrescentou-se os anos de experiências dos professores bem como, se preferiam que se mantivesse ou se mudasse o currículo?

Após, a compilação dos dados recolhidos, foram partilhados com pelo menos 1/3 da amostra para a verificação da fiabilidade das informações por eles fornecidas.

E, por fim, a dissertação completa, após a sua aprovação pela Universidade Eduardo Mondlane, será partilhada com as escolas envolvidas e os Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia dos dois Distritos de modo a tomarem conhecimento do produto final e extraírem contribuições que julgarem necessárias com vista ao melhoramento do PEA.

3.8 Questões éticas

Para a realização desta pesquisa, foram observadas as questões éticas de modo a garantir que a mesma fosse realizada com base nos preceitos normativos da investigação. Nesse sentido, o processo de recolha de dados foi realizado mediante a autorização do Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia da Matola e Moamba, incluindo as que coordenam as ZIPs de forma a garantir que a mesma fosse desenvolvida com o conhecimento do órgão imediatamente superior, mediante a apresentação de uma credencial da Universidade Eduardo Mondlane. A recolha de dados foi feita com consentimentos dos participantes.

Os dados recolhidos durante a pesquisa foram tratados de forma confidencial (preservando os nomes dos envolvidos) de forma a garantir que sejam usados apenas para fins académicos. Os envolvidos no processo foram identificados por códigos de modo a preservar o seu nome.

Foi com base nestes procedimentos metodológicos que realizou-se a presente pesquisa. Daí que passa-se a apresentar no capítulo seguinte, os principais resultados obtidos durante este processo.

Capítulo IV – Apresentação e análise de resultados

No presente capítulo pretende-se apresentar os resultados da pesquisa e analisar os mesmos em função da literatura seleccionada para este trabalho.

De acordo com os objectivos e perguntas da pesquisa, apresenta-se, primeiramente, neste capítulo, a caracterização da área de pesquisa e de seguida, a percepção dos professores primários do 3º ciclo em relação ao CBC(em uso), o processo de planificação levado a cabo pelos professores face a este modelo curricular, os recursos de ensino produzidos e usados durante este processo, os métodos e estratégias usadas na orientação das sessões de aulas e, por fim, o processo de avaliação de competências dos alunos realizado pelos professores deste nível.

4.1 Características dos professores participantes da pesquisa

Os professores envolvidos na pesquisa são maioritariamente adulto-jovens (n=41) com idade compreendida entre 18 aos 39 anos. Predominantemente, situa-se na faixa dos 23 aos 39 anos (n=44), conforme ilustra o gráfico n° 1:

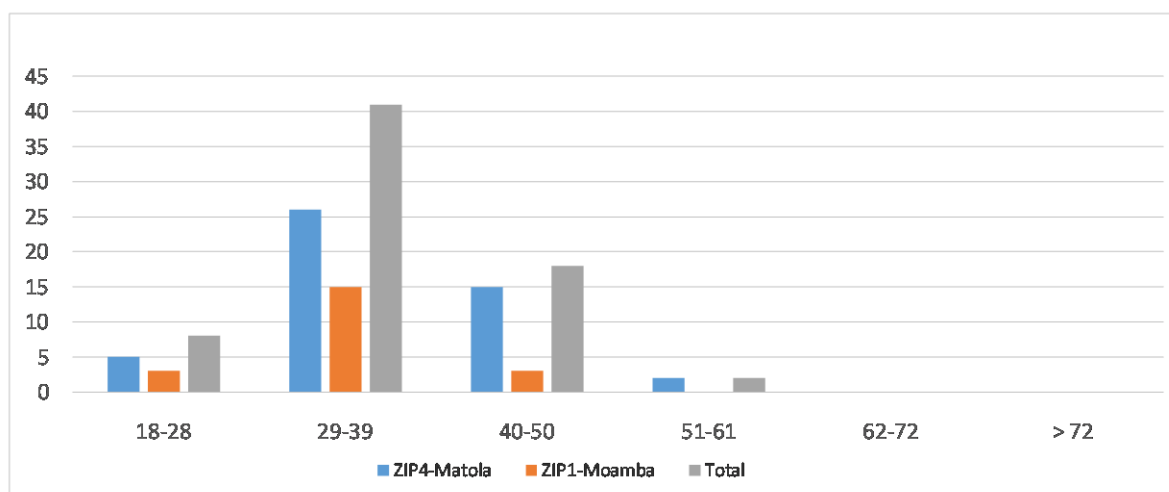


Gráfico n° 1: faixa etária dos professores e gestores (participantes)

Analisando o gráfico anterior, percebe-se que a maior parte dos professores, nas duas ZIPs, possui entre 29 a 39 anos, o que significa que este universo é caracterizado por adultos jovens.

Desta feita, importa realçar que esse potencial é fundamental para a classe na medida em que a actividade docente exige dinamismo e muita disposição dada a complexidade do processo.

Em relação à distribuição por sexo, pode-se afirmar que as duas ZIPs apresentam um contingente mais elevado de professores em relação as professoras. Neste sentido, encontramos um desafio tendo em conta o discurso actual tanto em termos do Plano Estratégico de Educação (PEE) assim como das políticas macros do Governo, no que diz respeito à equidade de género no ensino e no mercado de trabalho. Contudo, entendemos que esta preocupação se mostra relevante, porém, ela em si deve ser observada salvaguardando o objectivo principal que é ter professores competentes capazes de desenvolver competências nos alunos. O gráfico nº2 que se segue mostra a distribuição da amostra em função do sexo:

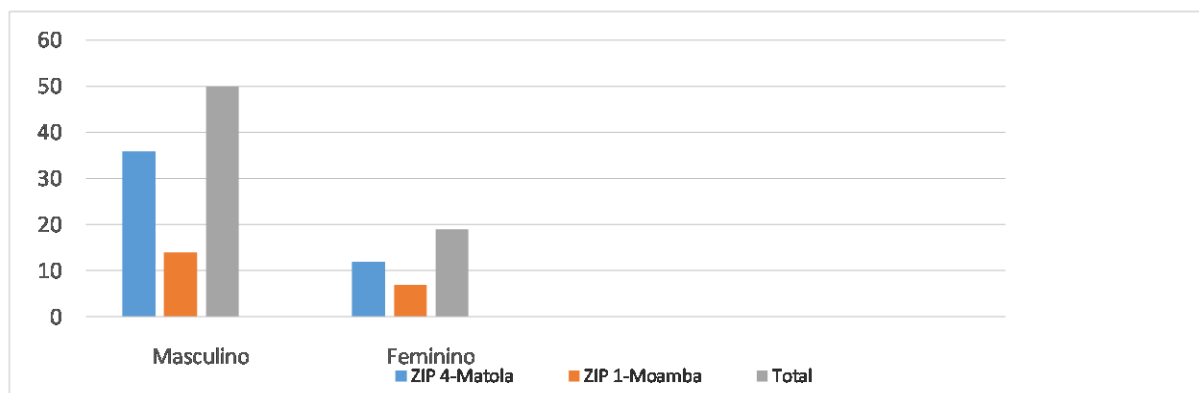


Gráfico nº 2: distribuição da amostra por sexo

Em relação ao nível de escolaridade dos professores do ensino primário do terceiro ciclo nas escolas em estudo encontramos a seguinte realidade:

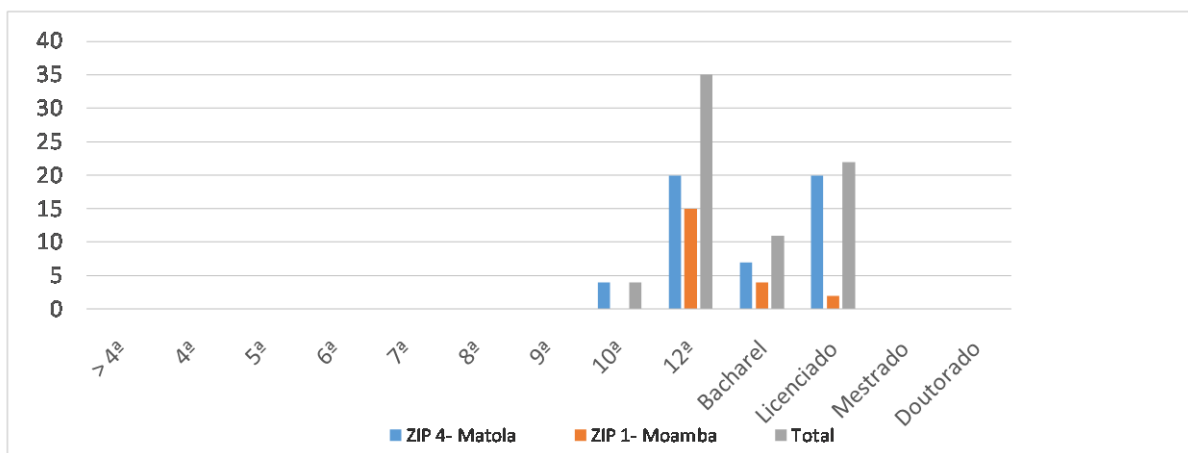


Gráfico n° 3: Habilitações literárias da amostra

De acordo com o gráfico n°3, verifica-se que os professores na sua maioria (n=35) possuem a 12ª classe, sendo 02 com a 10ª classe, 11 bachareis e 21 licenciados. Apesar disso, a ZIP 4 do Distrito da Matola possui maior percentagem de professores licenciados, embora esteja abaixo de 50% do seu universo.

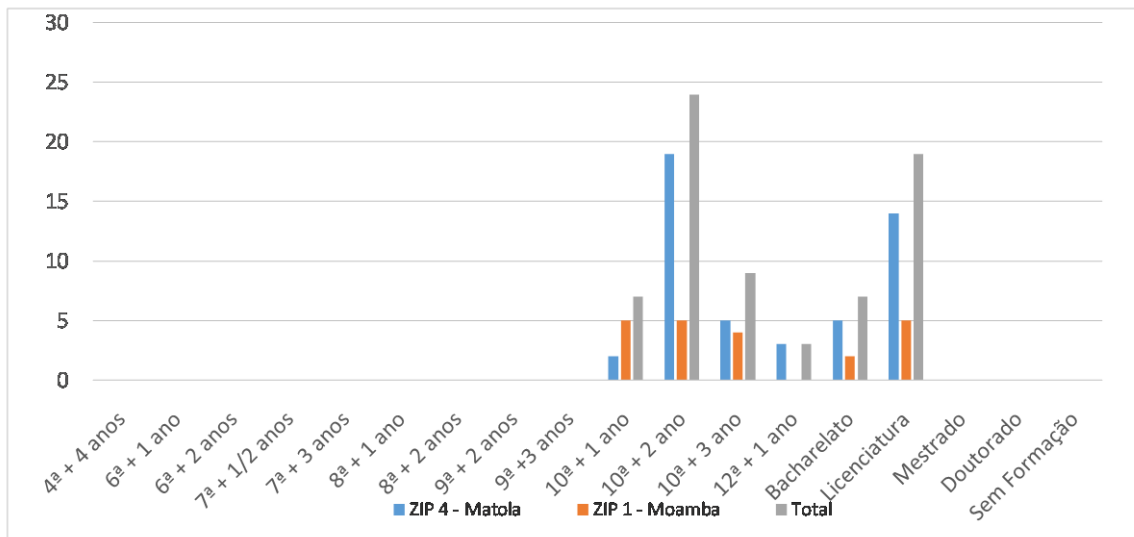


Gráfico n° 4: Habilitações profissionais da amostra

Todos os professores que trabalham neste nível possuem a formação psicopedagógica, nível de formação exigido, sendo que a maior parte (n=24), conforme ilustra o gráfico nº 4, foram formados no modelo $10^a + 2$.

A tendência é que os mesmos preocupam-se em aumentar o seu nível através da frequência de cursos de nível superior, embora nem sempre ligados à docência e com objectivos de realmente melhorar o desempenho pedagógico.

Em termos de experiência profissional, importa referir que existe uma distribuição dispersa na medida em que os mesmos possuem experiência profissional que varia de 3-40 anos em exercício da função docente. Este aspecto torna-se relevante na medida em que oferece maior possibilidade para a troca de experiência entre professores.

A experiência constitui um elemento relevante no exercício da actividade docente na medida em que permite prever futuros cenários com base nos resultados colhidos no passado, o que ajuda a agir de forma proactiva e menos abstracta. O gráfico a seguir ilustra a distribuição dos professores envolvidos na pesquisa (amostra) em função do número de anos em que exercem a actividade docente.

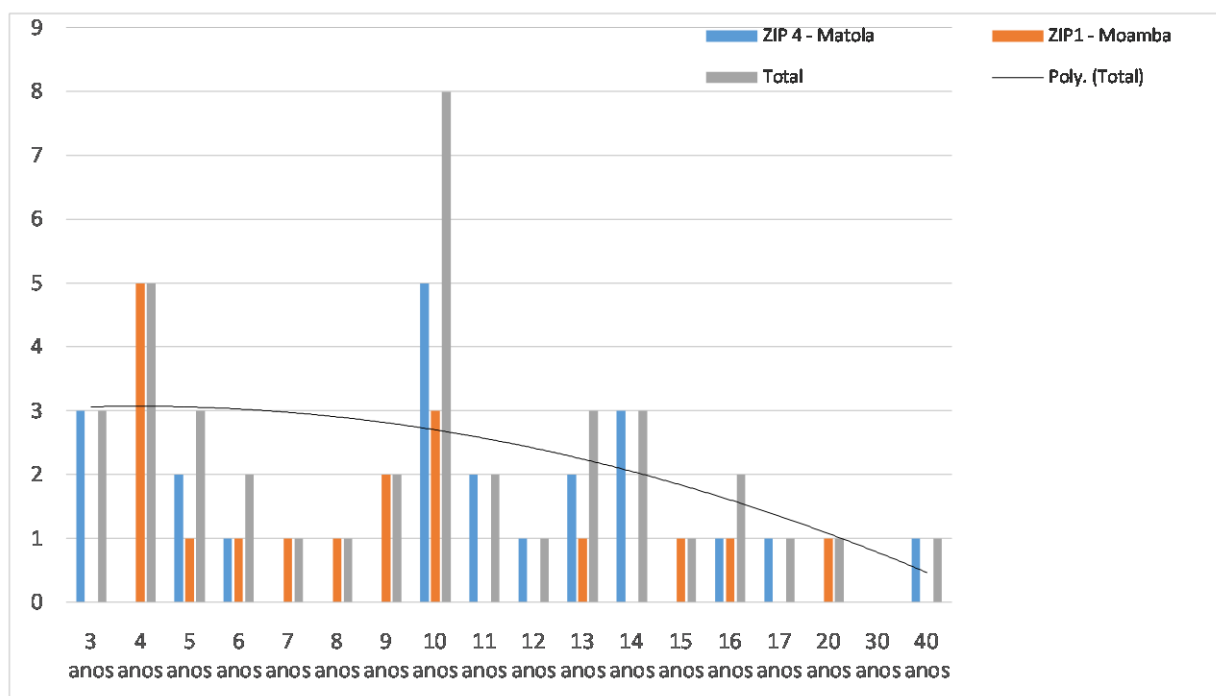


Gráfico n° 5: Anos de experiência

De acordo com o gráfico n° 5, 35 professores correspondentes a 50.7% dos 69 professores, exercem as suas actividades no novo modelo curricular. Contudo, os 34 vivenciaram tanto o currículo anterior assim como o actual. Mesmo assim, importava-nos compreender as percepções que eles possuem independentemente do tempo de trabalho, dado que o conhecimento em relação ao currículo vigente depende/dependia da forma como os professores foram formados e como ele tem sido divulgado.

4.2 Percepção dos professores primários do 3º ciclo sobre o currículo baseado em competências

Importa antes referir que o nosso ponto de partida é que todas as nossas práticas e motivações estão directamente relacionadas com a forma como percebemos um determinado fenómeno. Nesta senda, urge a necessidade de compreender as percepções que

os professores do terceiro ciclo do EB possuem em relação ao CBC o que contribui nas suas práticas quotidianas.

Começamos por questionar aos professores se já tinham ouvido falar do currículo constatamos que três professores da ZIP 1 do Distrito da Moamba ainda não ouviram falar do currículo, vide o gráfico a seguir:

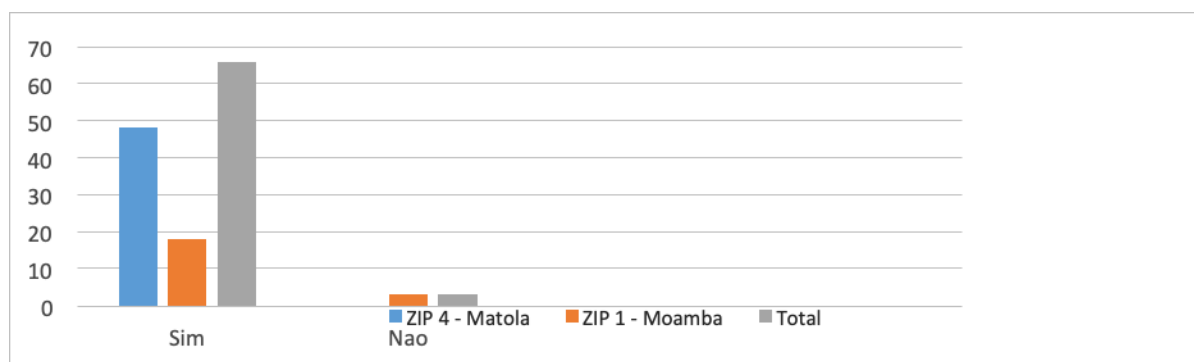


Gráfico n° 6: já ouviu falar de currículo?

O facto de os professores não terem ouvido falar do currículo do EB constitui uma preocupação na medida em que é através do currículo que se torna a actividade docente programada, sistematizada e progressiva, o que de outra forma nos levaria a afirmar que estes, simplesmente, não fazem parte da classe docente em termos práticos, no entanto pareceu mais distração na resposta que deram visto que na pergunta sobre se já viram o PCEB afirmaram positivamente.

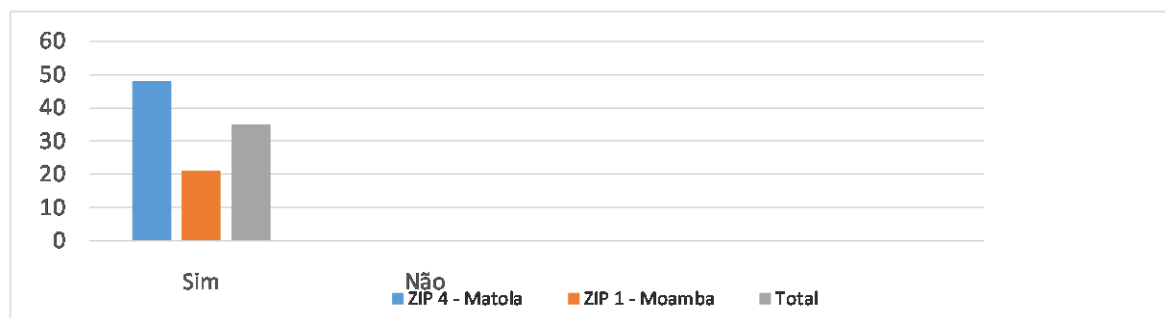


Gráfico n° 7: Já viu o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)?

Na sua maioria, os professores já viram o PCEB com maior ênfase para os da ZIP da Matola. As nove escolas onde a pesquisa foi realizada possuem pelo menos um exemplar do PCEB. Contudo, é um instrumento mais do consumo dos gestores máximos da instituição (o Director e o Director Adjunto Pedagógico). Entende-se que devia ser um instrumento de consulta até dos professores dado que as orientações emanadas nos programas de ensino assim como nos manuais do professor e dos alunos têm em parte as suas justificações neste documento.

Deste modo, importa esclarecer que a falta de consulta deste documento deve-se mesmo à falta de iniciativa dos professores, que não o solicitam.

Questionados sobre o que entendiam por CBC, no geral, responderam que este currículo é aquele em que o PEA está centrado no aluno e que visa essencialmente formar um aluno capaz de reflectir, criativo, capaz de questionar sobre a realidade em benefício próprio e da sua comunidade. 20 dos 69 professores entendem que é um currículo baseado na assimilação de conteúdos por parte dos alunos.

Entende-se que os professores têm uma percepção fragmentada do CBC na medida em que 30 dão ênfase a centralidade no aluno, oito, nos métodos activos, 28 na avaliação formativa. Mas, na verdade, todos estes aspectos constituem partes integrantes do CBC. Contudo, os professores têm uma percepção incompleta focada apenas numa das inovações que o mesmo trouxe.

Em relação aos principais aspectos que mudaram com o CBC, 28, como um currículo em que a progressão é por ciclos de aprendizagem, oito referem que é centrado no aluno e 30 outros referem que o aluno deve ser activo no PEA entre outros aspectos, apenas um professor não apresenta todos os componentes atinentes a esse currículo.

A título de exemplo, podem verificar-se as respostas que se seguem: o currículo baseado em competências:

É um processo de ensino e aprendizagem onde as alunas se orientam por metas a serem atingidas e que o aluno sabe o desempenho que se espera dele (PMOBC1);

É centrado no aluno e não no professor onde este é o centro de todas as atenções na sala de aulas (PMO25S1);

Baseia-se na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores atitudes atingidos pelos alunos no PEA (PMO25S3);

É resultado de recolha e selecção de conteúdos relevantes dentro das capacidades do aluno ou aptidões deste (PMC1) e,

É um currículo em que as competências dos alunos são avaliadas depois da conclusão de um ciclo de aprendizagem (PMP2).

Era suposto que todos esses aspectos fossem do domínio de cada professor, o que implicaria que o mesmo desse uma resposta mais abrangente com todos os pressupostos relevantes nesse modelo curricular. O que parece é que o professor percebe o currículo de forma fragmentada e apropria-se de algumas partes deste modelo curricular o que pode dificultar a sua implementação por o perceber em parte, e não como uma totalidade.

Portanto, é necessário perceber a lógica desse fundamento, o que permite, por exemplo, modernizar a forma como a aula é planificada, orientada, as opções dos métodos assim como dos recursos a usar nesse processo, o que seria o pressuposto básico para garantir que os professores trabalhem de acordo com os princípios deste currículo.

Entende-se, portanto, que a progressão semi-automática do aluno como sendo um desafio para o professor mobilizar vários saberes de modo a garantir que, apesar da diversidade, os alunos possam, dentro das suas diferenças, alcançar o seu ponto mais alto de

aprendizagem evitando desta forma a interpretação mecânica segundo a qual em classes de progressão não se pode reter o aluno.

Apesar de alguns fragmentos na percepção dos professores, três professores apresentaram algumas ideias mais completas onde consideram que o CBC:

a) Permite o aluno desenvolver habilidades cognitivas, seleccionar e mobilizar diversos saberes para resolver uma determinada situação proposta e permite resolver problemas do dia-a-dia (PMCC4);

b) É aquele que tem como objectivo dotar o aluno de conhecimentos no sentido de saber fazer (PMD4);

c) É um conjunto de práticas que estimula o aluno na busca de conhecimentos, não só esperando que o professor venha com um saco de conhecimento para distribuir e incentiva o aluno para investigar (PMH). No entanto, esse entendimento segundo o qual o professor não descarrega conhecimento no aluno implica várias transformações metodológicas e estratégicas com vista a evitar uma rotina em que o professor se exime da sua responsabilidade como orientador sob pretexto de que o processo é centrado no aluno.

Pelo que, o CBC remete-nos à organização do PEA centrado nas actividades sobre conteúdos ao invés de transmissão dos mesmos, na tentativa de responder uma situação ou resolver um determinado problema no lugar de se tratar de conteúdos de forma abstracta procurando desenvolver no aluno conhecimentos, habilidades sentimentos a favor dos saberes em causa de modo a que tenham atitude positiva o que aumenta possibilidade de uso para situações futuras.

Analisando as repostas da questão acima exposta, percebe-se que existe uma disparidade na percepção do que o currículo pressupõe. Contudo, os diferentes pressupostos apresentados podem ser entendidos através do quadro que se segue:

Quadro nº 5: Resumo de algumas respostas sobre os objectivos do CBC

Códigos	Respostas
PESE1	Um educando capacitado, criativo, com habilidades concretas em que depois de uma aula, unidade temática deve ser capaz de revelar novos estágios do saber, saber ser, estar e fazer com resultado do PEA
PCC3	Aluno seja parte da construção do conhecimento
PMOBC1	PEA centrado no aluno para que ele seja capaz de fazer ou colocar em prática o que aprendeu
PMOBC2	O aluno saiba fazer (psicomotor)
PMP5	Resolver operações básicas, ler e escrever
PMOBC3	O aluno deve ter conhecimentos para resolver problemas concretos do seu quotidianos,
PMOAD2	Organização do ensino primário em ciclos de aprendizagem
PMOAD1	Que o ensino está centrado no aluno e o professor é mediador.
PMCC3	Todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo
PMP5	Que o aluno não é uma tábua rasa.
PMD3:	O aluno até ao fim de um determinado nível de ensino deve ser capaz de ter habilidades profissionais ou ofício.

Fonte: Professores

Das aulas observadas, constatou-se, que apesar dos professores listarem superficialmente os pressupostos acima, não mostram domínio do que significa dizer que o aluno não é tábua rasa, na criação de estratégias para conhecer os alunos, aplicação de mecanismos para que os alunos exteriorizem seus conhecimentos prévios, correcta utilização deste conhecimento. Mais do que mencionar os pressupostos é fundamental o domínio profundo dos conteúdos, conhecimentos antropológicos de modo a valorar esses conhecimentos e articulá-los com os objectivos preconizados, e acima de tudo estar ciente e capaz de compreender o que é que implica cada pressuposto.

Como afirma Papodopoulos (2005, p. 26), no EB a escola “deve fazer com que os alunos conheçam melhor o mundo à sua volta, incluindo o mundo de trabalho, mesmo sabendo que, nessa etapa, não lhe cabe prepará-los para um emprego específico”.

Na prática, dos 18 professores observados 17 incluindo os anteriores ao novos currículo e os que participaram em algumas capacitações incluindo os novos no sistema persistem com uma actuação mais tradicionalista, apesar de que ao iniciar a aula perguntam aos alunos sobre diferentes matérias que são tratadas “se já ouviram falar e se sim o que é?” e eles respondem algumas delas. Contudo, esses mesmos conhecimentos só servem para iniciar a aula e não são usados durante o decurso da mesma, o que equivale dizer que, apesar de os professores saberem que o aluno possui conhecimentos que podem ser relevantes para a aprendizagem serve de um procedimento processual de perguntar se os alunos já ouviram falar ou não.

Noutro desenvolvimento, os professores dissociam-se do seu papel de orientador deixando os alunos sem ideias claras sobre alguns fenómenos sob pretexto de que eu sou facilitador.

Ainda, nesta senda, foi verificada a falta de domínio de conteúdos em algumas aulas. Por exemplo, uma professora de Matemática da 6ª classe não conhece e nem se preparou para conhecer a fórmula para o cálculo do volume de um cone que é π vezes raio ao quadrado vezes altura sobre três. Não conhece o nome do raio e explicou aos alunos que este é um número que é dado e isso são multiplicados nos alunos. Com esse exemplo, chama-se atenção ao facto de existirem professores que não apresentam competências que se pretende desenvolver no aluno. Portanto, para ensinar num currículo por competência é preciso ser competente.

Em relação às principais mudanças que este currículo trouxe, o CBC constatou-se conforme ilustra o gráfico que se segue:

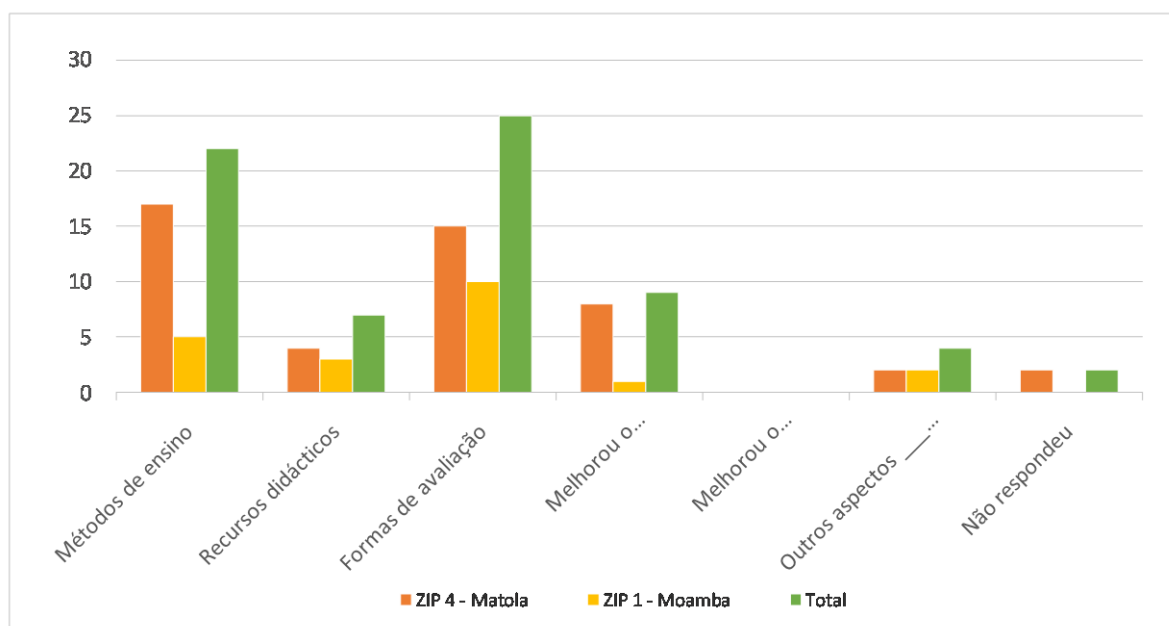


Gráfico n° 8: O que mudou do currículo anterior para o actual?

Pode-se observar no gráfico 8 que a maior parte de professores referem a questão de avaliação justificando que se prende com a introdução das avaliações contínuas ACs. Ora, se uma reforma curricular marca uma viragem da abordagem seria pertinente que os professores tivessem uma percepção de que mudou a abordagem, os métodos, a necessidades de diversificação de recursos e utilização de recursos mais concretizadores, as formas de avaliação, o papel do professor e do aluno. De acordo com Duarte (2018), os alunos devem se tornar indivíduos capazes de:

Exercerem a cidadania, ter respeito, desenvolver o patriotismo, valores morais, éticos, da solidariedade, democráticos, de abertura ao diálogo cultura de paz, cooperação ajuda mútua e capacidades artísticas e estéticas por um lado, e por outro lado, capazes de enfrentarem desafios da globalização e que sejam capazes de combater o desemprego, doenças como malária, o HIV e SIDA, fome, Guerra, violência, corrupção, problemas ambientais e climáticas (PCEB, 2007) citado por (Duarte, 2018, p. 36).

Nesse sentido, é importante que a escola seja um centro de discussão de ideias, de debates descontraídos e dissociado do modelo clássico de ensino que ainda prevalece nas escolas onde o estudo foi realizado.

Olhando para o PCEB, compreende-se que, de uma forma geral, o CBC introduzido em Moçambique trouxe as seguintes inovações: “O currículo local, o EB integrado, a nova abordagem de distribuição de professores, progressões por ciclo de aprendizagem, introdução de línguas moçambicanas, a Língua Inglesa, Educação Musical, ofício e Educação Moral e Cívica” (INDE, 2007, p. 24).

As inovações acima exigem dos professores uma mudança profunda em termos de habilidades e atitudes, por um lado, e por outro, em termos da necessidade da informação, formação e, em terceiro lugar, nas práticas quotidianas, por exemplo, na forma como se medeia a aula, nos métodos, no papel e as tarefas que os professores e os alunos devem desempenhar, nos recursos que utiliza durante o PEA, na articulação de saberes locais, características dos alunos e as expectativas existentes ao nível das políticas e projectos educativos.

Nota-se igualmente no gráfico 8, duas ideias, primeiro que os professores consideram aspectos isolados que precisam da mudança de postura por parte deles. Nesse raciocínio, se o professor pensar que o antes e o depois diferem apenas nas formas de avaliação, significa dizer que as sugestões metodológicas não são aplicadas, a ideia de individualização das actividades em função do ritmo do aluno, também, não a ideia do ensino centrado no aluno, nas competências, nas necessidades, nas actividades ao invés de um processo de transmissão e assimilação passiva continuam patentes.

Os professores que entendem haver mudança no método justificam que houve a migração do paradigma centrado no professor para o centrado no aluno e reconhecem que os anteriores currículos visavam mais facilitar o professor e não o aluno como se verifica com o actual e seus respectivos programas, manuais entre outros elementos.

Compreende-se igualmente que para os professores as mudanças são vistas sob o ponto de vista quantitativo (aumento, retirada ou diminuição de alguma coisa) e essa percepção faz com que a ideia do CBC esteja difundida em termos teóricos e na prática não se observe procedimentos que este modelo exige.

Nove professores mencionaram um conjunto de elementos que exigiram algumas mudanças na forma de actuação como os métodos que passam ou deveriam passar dos dogmáticos passivos para activos, dos recursos de ensino que devem ser mais próximos à realidade do aluno, quando referem-se às avaliações o destaque é mesmo à introdução de avaliação contínua.

Importa referir que tal avaliação contínua só pode ser útil se for concebida e aplicada de forma sistematizada através de instrumentos ou procedimentos claros de modo a permitir que os seus resultados sirvam verdadeiramente para conhecer os alunos, planificar e trabalhar com os alunos com vista a garantir que as suas dificuldades sejam ultrapassadas.

Das respostas dadas pelos gestores na entrevista e pelos professores nos questionários e aulas observadas no seu conjunto, percebe-se que os professores entendem que o currículo introduzido em 2004 trouxe consigo mudanças, nomeadamente, o discurso de um processo centrado no aluno, que os recursos didácticos outrora utilizados tinham como objectivo facilitar o trabalho do professor, o que este currículo contraria essa visão e defende que os mesmos devem facilitar a aprendizagem do aluno, que o aluno deve ser parte integrante da construção do conhecimento, que a avaliação deve ser mais formativa do que sumativa. Contudo, apontam para as progressões por ciclo de aprendizagem como elemento negativo na medida em que retirou a autoridade do professor fazendo com que o mesmo esteja desautorizado em relação ao comportamento do aluno que é, muitas vezes, a causa do fraco desempenho.

A relevância da percepção profunda das mudanças ocorridas com esta reforma é pré-condição para o sucesso do currículo. Na prática, constatamos que os professores possuem um discurso resultante das sessões de “divulgação dos novos procedimentos” sem no entanto, perceber a essência dessas mudanças dado que, na prática, os professores, apesar de conhecerem o discurso do currículo por competências, continuam a usar métodos que colocam o aluno como receptor, as aulas continuam sendo dadas de forma enciclopédica. A avaliação contínua referida é pouco realizada e quando é, não é sistematizada.

Neste modelo curricular o aluno assume um papel activo na construção das competências através de um ensino centrado nele onde deverá gozar de autonomia na mobilização e utilização de vários saberes para resolver uma situação ou problema correctamente apresentado e orientado pelo professor. Quer isso dizer, que, para que isso aconteça, é fundamental que o professor desempenhe o papel de orientador. Em relação à pertinência do currículo, 63 dos 69 professores que responderam o questionário consideram que é pertinente na medida em que oferece maior espaço de interacção professores aluno e que ele percebe cedo que não é uma tábua rasa. É considerado como aquele que está preocupado em garantir que o aluno saiba, saiba ser, estar, fazer e conviver com os outros o que se torna real pelo facto de o mesmo ter a possibilidade de alcançar dentro ou no fim de cada ciclo as competências necessárias.

Embora, uma maioria de 63 professores correspondentes a 91.3% do (N=69) considere relevante, seis correspondentes a 8.7% afirmam não ser relevante na medida em que as escolas não possuem condições para materializar um currículo pensado a partir de experiências de países desenvolvidos para o nosso. Como exemplo, destaca-se a inadequação da formação de professores com as exigências que o CBC possui, a falta de professores com conhecimentos sobre notas musicais, a falta de materiais como é o caso das máquinas de costura nas escolas, apesar de existirem conteúdos neste sentido, a fraca capacitação dos professores e, quando isso acontece, muitas vezes, é para dar orientações de

novas decisões tomadas a nível central, sem ouvir as sensibilidades no terreno. Questionados sobre a existência de capacitações face a introdução das mudanças, constatou-se que, dos 69 professores, 57 afirmam ter tido várias capacitações. Contudo as capacitações visavam informar sobre os novos procedimentos a tomar e não explicaram sobre as razões da introdução de tais mudanças, por um lado e por outro, não se deu a conhecer, com profundidade, a forma como essas inovações/mudanças deveriam ser implementados na prática. Isso fez com que cada professor entendesse e tentasse até hoje implementada as inovações de acordo com as suas percepções.

Por exemplo, os professores afirmaram que em relação ao currículo local, podem integrar os conteúdos da comunidade envolvendo as estruturas e a comunidade local. Contudo, não houve capacitação pelo menos, de forma abrangente, em termos de como é que esses conteúdos podem ser incorporados na disciplina de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Sociais entre outros.

Dos questionados, 51 foram unânimes em afirmar que a maior parte das capacitações vêm do topo para baixo, ou seja, somos chamados para tomar conhecimento de novas decisões e não no sentido de os professores encontrarem um problema e solicitarem o SDEJT ou Direcção Provincial ou mesmo a ADPP e o IFP que são nossos parceiros directos nestes processos.

Entrevistados os gestores, referem que as capacitações, muitas vezes, não acontecem porque os professores não aceitam ir a capacitações em que não se oferece, no mínimo, lanche e, por vezes, a nível da Matola, a ZIP pede apoio às escolas privadas visto que eles não possuem fundos para esse efeito. Contudo, “não convêm depender dessas escolas privadas, por um lado e, por outro, é que os professores leccionam em turnos diferentes e fica difícil estar com todos eles. Não aceitam trabalhar nos finais de semana” (GMH1).

A nível da Moamba, existe um núcleo do IFP que coordena os cursos de Formação de Professores à Distância na EPC Moamba Sede, que é a sede da ZIP e este está disponível

para trabalhar com os professores que tenham alguma dificuldade. Mas mesmo assim, há pouca afluência senão nula dos professores.

Segundo o coordenador da ZIP 4 da Matola, os professores que trabalham nas escolas privadas beneficiam mais de oportunidades de capacitação promovida pelos seus gestores que discutem com profundidade os problemas dos alunos, dos professores assim como os procedimentos pedagógicos e estratégias relacionadas para garantir o desenvolvimento pleno das competências no aluno. São tratados, por exemplo, temas como: os métodos centrados no aluno, a aprendizagem significativa, a métrica ao serviço da memorização poética, o papel da família na promoção de aprendizagem dos alunos que envolvem os pais e/ou encarregados de educação. Aliás, mesmo as reuniões de balanço com os pais nas escolas privadas são acompanhadas com um debate sobre diferentes temas de interesse pedagógico (GM1).

Ao nível das escolas públicas as capacitações ocorreram mais a nível da ZIP no início do ano em que, por um lado, visam integrar novos professores que são alocados e por outro, explicar os procedimentos a serem adoptados numa determinada classe em que se introduzem inovações além de que participam muitas vezes em forma de representação e ao regresso, a nível da escola não se tem registo de alguma forma de multiplicação ou partilha desta por parte dos que são seleccionados para representar outros professores das escolas e duram entre 12 horas à uma semana.

Ao nível da ZIP 1 da Moamba verifica-se, igualmente, que as capacitações ocorrem no início do ano com mais frequência na sede da ZIP e durante o ano lectivo, no entanto, a frequência baixa, algumas decorrem mesmo nas escolas seleccionadas. São promovidas ou pelo SDEJT ou pela ZIP e são de carácter informativo ou mesmo de procedimentos a seguir. Além destes, a ADPP e o IFP capacitam professores muitas vezes em conteúdos seleccionados por eles e também oferecem manuais para professores: cadernos, esferográficas, mapas, e outros recursos para a utilização nas escolas para os professores e alunos. Estas capacitações duraram entre meio-dia à uma semana.

Essas capacitações, normalmente, duram entre meio-dia a um dia e a tónica principal é sobre o CBC (ensino centrado no aluno, métodos de ensino) com objectivos de equipar o professor com competências para o exercício correcto da sua profissão.

Um dos aspectos levantados pelos professores é que esses conteúdos são tratados de forma discursivo-teórica. Por exemplo, só se diz que a aula deve ser centrada no aluno, deve-se usar métodos activos, que o aluno deve ser parte da construção do conhecimento, mas na prática nunca simularam connosco uma aula de 45 minutos em que mostrassem como é feita a aula centrada no aluno, a utilização de métodos activos, utilização do conhecimento local na íntegra para construir uma aula significativa.

Tanto na ZIP da Matola assim como na da Moamba, os professores entendem que tem se verificado a monitoria na medida em que sendo na sua maior parte os conteúdos da formação orientações sobre procedimentos a seguir os gestores monitoram o nível do cumprimento e ajudam em caso de dificuldades embora por vezes seja necessário recorrer aos SDEJT para o seu esclarecimento dada falta de domínio de algumas inovações e procedimentos.

Em suma, as capacitações dos professores são consideradas como palco de divulgação de imposições e que os professores pouco tem a dizer sobre as mesmas. O facto é que a maior parte das mudanças introduzidas, são fundamentadas a nível macro e muitas vezes sem ouvir a base, facto que coloca em risco a sua continuidade.

4.3 Processo de planificação de aulas

O processo de planificação observa uma sistematização e coerência do topo para base neste sentido, encontramos as planificações no nível estratégico, intermédio e operacional. Assim, entendemos ser necessário compreender dos professores a forma como decorre a planificação das aulas pelo que constatou-se o seguinte:

Na prática, tanto na ZIP 4 da Matola, assim como na 1 da Moamba, a planificação trimestral é feita ao nível da ZIP com base no calendário do ano lectivo e em função das classes e disciplinas usando os documentos orientadores do nível macro (MINEDH) e intermediário (Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) e SDEJT. As planificações quinzenais e diárias são realizadas a nível da escola.

Em termos concretos, os procedimentos consistem em o professor recorrer aos manuais e dosificações que por sua vez são elaborados tendo em conta os programas e o PCEB.

Com este procedimento, era suposto que ao nível da escola os professores planificassem em grupos de disciplinas como forma de assegurar uma melhor análise do contexto e adequação de conteúdos à realidade da escola para depois cada professor planificar as aulas para as suas turmas. Sucede que das escolas envolvidas que possuem mais de um professor, os professores não concertam a planificação, ou seja, não ocorre a planificação em grupo de disciplina, o que por vezes dificulta o desenvolvimento alinhado dos conteúdos e o processo de gestão das avaliações a alunos.

Ainda em relação a este processo, 18 professores foram observados em três aulas totalizando 54 aulas. Destas, apenas 27 foram planificadas, 2 foram planificadas aquando da nossa presença, e nas restantes 21 aulas, os professores fizeram-se à sala sem o plano de aulas. Questionados sobre os motivos deste comportamento, os professores evocaram várias razões como por exemplo, o facto de estarem a substituir um colega que está de férias, outros três não conseguiram justificar limitando-se apenas a pedir desculpas prometendo planificar para as próximas aulas.

Mesmo os professores que planificaram demonstram a não observância de elementos básicos necessários para a leccionação como é o caso da falta de objectivos claros e mensuráveis, o que pode permitir desvios durante o desenvolvimento.

Por último constatou-se um professor da língua portuguesa que define apenas um objectivo e o mesmo é repetido em quase todas aulas com conteúdos diferentes do trimestre alterando apenas a terminação. Por exemplo um dos cadernos tinha em sete aulas consecutivas o seguinte objectivo específico: o aluno deve ser capaz de ler e interpretar o texto da página (e coloca as páginas em que constam os textos de acordo com a aula).

Numa perspectiva mais comparativa, constatou-se que tanto na Matola assim como na Moamba, existem professores que se fazem a sala de aulas sem a devida planificação, isso contrapõe-se aos processos normais do PEA dado que a educação escolar é um processo organizado, sistematizado, dirigido e controlado por um lado, e por outro, é que as competências agregam um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que só podem ser desenvolvidos mediante um processo prévio de reflexão em relação aos objectivos, conteúdos, recursos, estratégias entre outras que depois guiam a construção do plano, instrumento importante para garantir uma aula racional.

Para que uma aula seja devidamente planificada e executada é importante primeiro que o professor tenha um entendimento geral sobre a filosofia da educação vigente no país em que se encontra, aliado a isso, é preciso compreender o currículo, os desafios que o mesmo apresenta, o ideal que se pretende a nível social, político, económico, cultural e mesmo educativo de modo a interpretar melhor os programas, os planos a longo e médio prazo assim como o que se espera que no final seja o aluno em termos de competências.

Desta feita, mostra-se importante que o professor use todos os documentos/instrumentos normativos e pedagógicos de acordo com o nível e a disciplina que lecciona de modo a organizar as actividades a serem desenvolvidas de forma racional e sistematizada.

Sendo, as competências a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes e que estes elementos passam por uma prévia definição de perfis funcionais, é indispensável a

sua planificação, pelo que, os professores que não planificam as aulas de antemão distanciam-se de um pressuposto básico para a concretização das suas metas.

Da Silva e Pacheco (2010, p. 2934) defende que “as competências são desenvolvidas num processo de articulação entre o professor, o aluno ligados pelos saberes que devem ser aprendidos por meio de actividades”. Então, essas actividades precisam ser devidamente planificadas considerando todos aspectos contextuais assim como do aluno, o conteúdo entre outros de modo a que o tempo disponível para a aula seja devidamente aproveitado.

Ciente deste aspecto importante, questionou-se aos professores sobre os instrumentos normativos que são usados no processo da planificação do PEA pelo que colhemos os seguintes resultados:

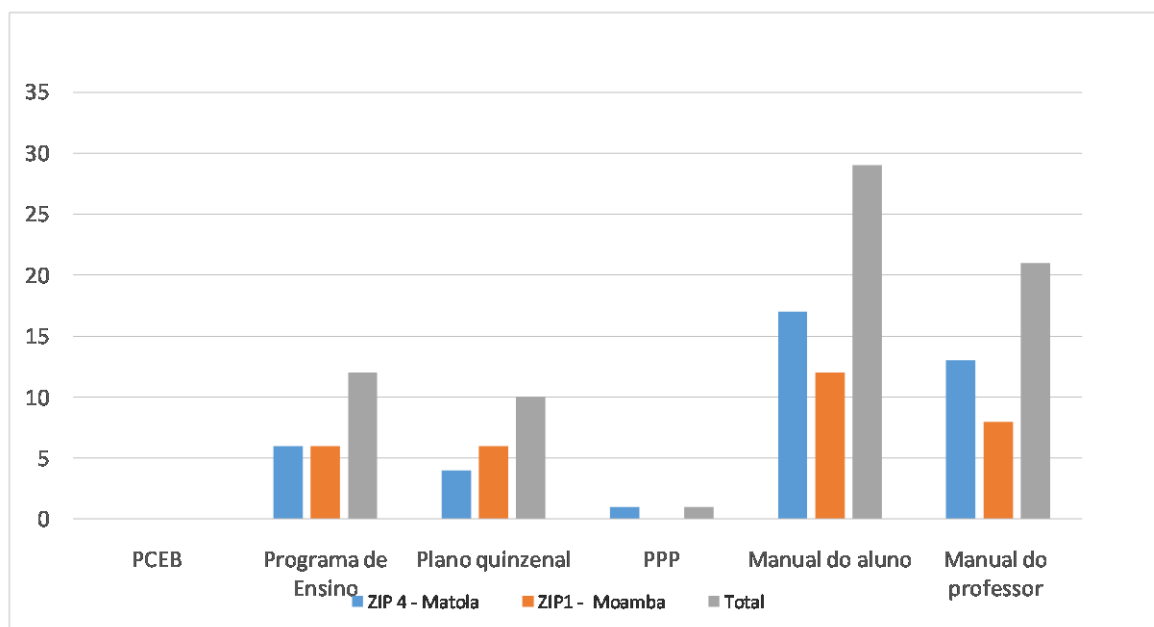


Gráfico n° 9: Instrumentos normativos usados pelos professores na planificação

Em relação aos instrumentos normativos, 70% dos professores observados que durante a planificação de aulas não usam o PCEB sob pretexto de que este é um documento filosófico e muito geral e que a dosificação já contempla aspectos do PCEB. Todavia, o

PCEB é um instrumento de consulta que os professores deveriam usá-lo para verificar, por exemplo, a filosofia subjacente nas demais inovações e as sugestões metodológicas.

Os professores utilizam, para a planificação das suas aulas, os programas de ensino das disciplinas do nível em estudo. Mas frequentemente usam os “planos analíticos”, doseificação e os livros do aluno e do professor.

Importa destacar que nem todos os professores planificam as suas aulas, ou seja, 38,8% correspondentes a 21 aulas das 54 observadas não tinham planificado as suas aulas. Na sala de aulas os professores conversavam com alunos sobre alguns aspectos que se lembram sobre um assunto “tema da aula” que escolhem para aquele dia e também, apenas uma das 09 escolas envolvidas possui um Projecto Político Pedagógico (PPP) conhecido pelos professores, o que corresponde a 11.1% apenas.

Em suma, as dosificações são instrumentos entendidos como os mais importantes por se subentender que neles constam as orientações dos programas e de outros instrumentos considerando que as mesmas são produzidas com base na consulta do programa e outros instrumentos.

O que equivale a dizer que a planificação de aulas é vista como sendo um processo de alistar os tópicos dos programas e dosificações atribuindo datas em que cada conteúdo que deve ser abordado substituindo, desta forma, toda a possibilidade de análise de outros instrumentos e de adaptação dos conteúdos em função da realidade e das necessidades dos alunos acabam ser ignoradas.

4.4. Métodos e critérios usados pelos professores

No que tange, aos métodos de ensino no CBC, devem ser usados métodos activos capazes de colocar desafios ao aluno no sentido de solicitarem vários saberes para

ultrapassá-los. Neste exercício, o aluno usa os saberes de que dispõe para resolver os diferenciados problemas ao mesmo tempo que desenvolve outras competências.

Em relação à estes aspectos, questionou-se aos professores sobre os métodos de ensino mais utilizados e constatou-se conforme ilustra o gráfico a seguir:

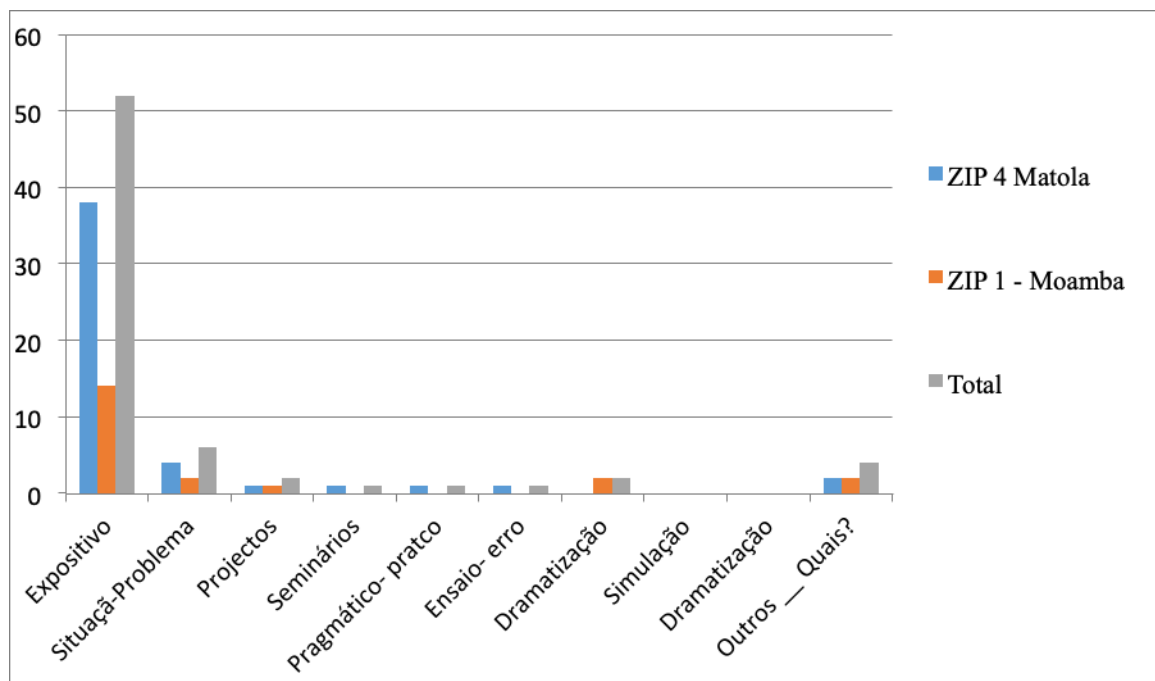


Gráfico n° 10: Métodos de ensino mais usados

A partir do gráfico acima, pode-se perceber que os professores continuam a ser mais expositivos e marginalizam os métodos activos que são recomendados como caminhos-chave que facilitam o desenvolvimento de competências nos alunos.

Como afirma Wittorski (1998a, p. 63) citado por Rabelo & Araújo (2015, p. 455) existem cinco formas de se desenvolverem competências a saber: a) à produção, por “tentativa e erros”, de novas competências na acção; trata-se de uma “lógica da acção”; b) através de esquema de formação alternada: há uma interacção entre a transmissão de saberes teóricos em sala de aula e a produção de competências em situação de estágio ou práticas: é a “lógica da reflexão e da acção”; c) em situações de análise das práticas realizadas; consiste em formalizar as competências implícitas produzidas na acção e, assim,

transformá-las em saberes de acção (as competências são traduzidas em palavras e transformadas em saberes comunicáveis validados pelo grupo, tornando-se transmissíveis a outros: é a “lógica de reflexão sobre a acção”; d) corresponde às situações de definição antecipada de novas práticas pelos sujeitos, buscando melhorar níveis de qualidade e resolução de problemas: é a “lógica de reflexão para a acção”.

Dos 69 professores submetidos aos questionários, constatamos, conforme o gráfico nº10 , que 52 correspondentes a 75.3% usam o método expositivo como principal e, muitas vezes, de forma exclusiva e os 18 professores observados, as suas aulas foram predominantemente expositivas, daí que parece que os professores, apesar de conhecerem os métodos adequados para o desenvolvimento de competências, resistem a eles. Por um lado, parece que há inexperiência em trabalhar com os métodos activos. Segundo eles, mesmo as capacitações que têm tido, não são práticas por não simularem uma aula activa com métodos centrados no aluno pelos facilitadores. Apenas são discursos teóricos.

Contudo, é preciso observar que “para desenvolver competências nos alunos uma vez que implicam relacionamento entre diversos componentes da formação que podem ocorrer por meio de um trabalho meta-teórico e epistemológico assim como de um projecto que apela diversos tipos de conhecimentos e capacidades por um lado, e por outro refere a incorporação dos saberes e treinamento em sua transferência e mobilização” Perrenoud (2002, p. 26). Transparece a ideia segundo a qual, o método de situação-problema ou problematização, ensaio-erro, projectos, seminários, trabalhos individuais e em grupo, seminários, simulações entre outros devem ser os mais utilizados na medida em que colocam o aluno em exercício constante de busca, utilização de saberes, fundamentação e defesa dos conhecimentos por ele pesquisados, produzidos e utilizados na intervenção sobre a situação ou problema.

Por outro lado, os professores replicam os métodos pelos quais foram formados para o contexto profissional e alegam, também, a falta de colaboração dos alunos para o uso de métodos centrados no aluno. Os professores, em relação aos métodos de ensino, deveriam

reflectir sobre as sugestões de Perrenoud (1999, p. 53) segundo as quais, o professor que pretende trabalhar para desenvolver competências deve:

- a) Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- b) Trabalhar regularmente por problemas;
- c) Criar ou utilizar outros meios de ensino;
- d) Negociar e conduzir projectos com os alunos e adoptar um plano flexível;
- e) Implementar e explicitar um novo contrato didáctico;
- f) Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho e dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

Contudo, constatou-se no campo, que os métodos de ensino usados a nível da área em estudo não estão ajustados ao que se pressupõe como condição para o desenvolvimento de competências nos alunos conforme descrito acima o que continuará a orientar o PEA sob perspectiva de um ensino centrado no professor, mecanizado, reprodutor e menos reflexivo e conseqüentemente irrelevante.

Na ZIP 4 da Matola e ZIP 1 da Moamba a nível do 3º ciclo do ensino primário, a ideia do ensino centrado no aluno, na prática, manifesta-se, por um lado, como um procedimento inicial da aula que se resume em perguntar a) “o que falamos na aula passada”? E se “já ouviram falar sobre o conteúdo da aula daquele dia”? E, daí, começa a exposição e, por outro lado, em perguntar se os alunos concordam ou entenderam o que se está a dizer, os alunos lerem texto um a um o que é considerado como elaboração conjunta.

Os professores deveriam preocupar-se em usar métodos activos, o que exige mudanças de atitudes como o caminho existente para que os alunos desenvolvam competência e a escolha desses métodos deve basear-se em alguns critérios básicos de modo a serem empregues de forma funcional como, por exemplo, o tempo que a aula durará, os conteúdos a serem abordados, os recursos necessários, as características dos

alunos, domínio ou afinidade que o professor tem com o método, entre outros aspectos que servem de critérios.

O gráfico a seguir (nº 11) mostra a distribuição dos critérios que servem de base para a selecção dos métodos e estratégias de ensino.

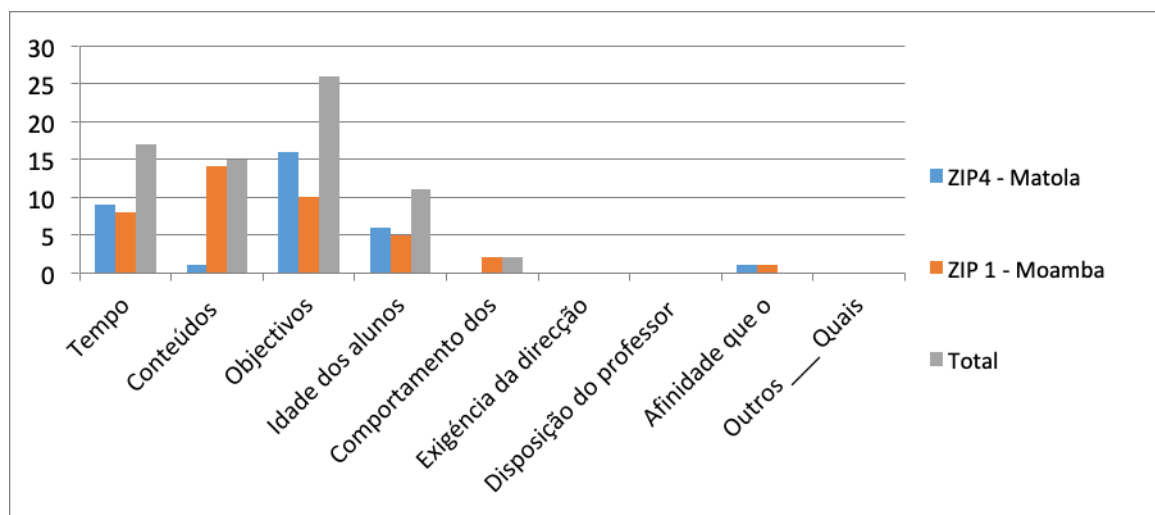


Gráfico nº 11: Critérios usados para a selecção dos métodos

A nível da ZIP 4 da Matola o tempo e os objectivos mostram-se mais determinantes para a escolha de métodos a serem usados em detrimento dos conteúdos e a nível da ZIP 1 do Distrito da Moamba, os conteúdos e objectivos são entendidos como os mais determinantes na escolha do método.

Quanto aos recursos didácticos, os professores continuam a usar os meios básicos de ensino (quadro, Giz, apagador e o livro do aluno) tornando o mesmo abstracto e distante da realidade do aluno. Recorrendo apenas a exemplos orais como única forma de interligação com o contexto local. A título de exemplo, numa aula observada de educação visual sobre o cartaz, o professor não tinha nem sequer um exemplo do cartaz. Durante a aula, os alunos apresentavam dificuldades de compreender na prática o que é, o que resultou em dificuldades nos alunos para fazer um cartaz no caderno conforme o professor orientou.

Mas, fazendo uma análise, o professor podia orientar os alunos a identificarem no seu bairro, um cartaz colado num poste ou parede e transcrevê-lo para o seu caderno. E ele podia trazer para sala ou produzir um cartaz contendo um conteúdo educativo sobre saúde, higiene oral dos alunos entre outros, relevantes. E a partir das experiências de diferentes cartazes que os alunos trariam e do que o professor produziria /construiriam juntos a aula:

- a) Conceito de cartaz;
- b) Identificariam os tipos de cartaz porque os alunos trariam diferentes tipos;
- c) Descreveriam as características;
- d) Discutiriam a sua importância; e por fim;
- e) Cada aluno com recurso a um papel A4 produziria um cartaz devendo o professor orientar o processo e comentar necessários aos alunos até que conseguissem.

Dos 69 professores questionados, 43 correspondentes a 62.3% admitem usar apenas os meios básicos de ensino. Contudo, dos 18 professores observados nenhum deles usou o material concretizador e muito menos o recurso didático diferente do BEM (quadro, giz e apagador). No gráfico 12 pode-se apreciar a distribuição de recursos didáticos usados pelos professores com vista a desenvolver competências nos alunos.

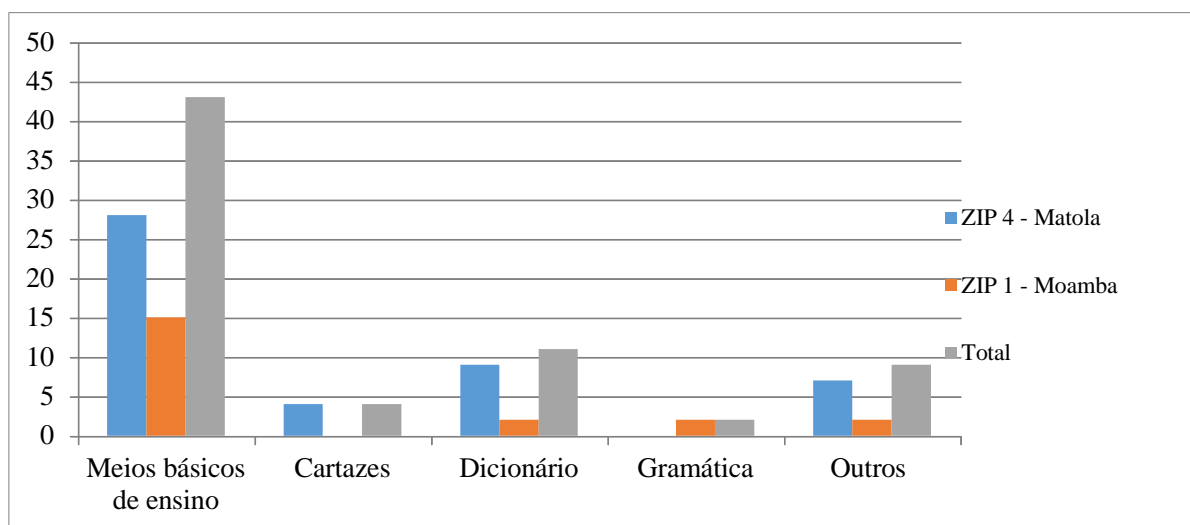


Gráfico nº 12: Distribuição de recursos didáticos usados pelos professores

De uma forma geral as escolas possuem algum material didático e /ou concretizador adquirido nas lojas e outro, em número reduzido, produzido pelos professores.

Dos 69 professores questionados e em conformidade os gestores escolares aliadas as aulas assistidas, constatou-se que 23 afirmam ter produzido algum material didático e, destes, 12 produziram nos anos passados e que em 2018 não tinham produzido nenhum. Entende-se que, apesar de existir em número reduzido, pouco é utilizado. Muitas vezes, os professores preferem simplificar a aula, o que contraria o desenvolvimento de competências nos alunos. Na ZIP da cidade da Matola os recursos didáticos existentes desde o globo terrestre, mapas-mundo, cartazes do corpo humano, materiais geométricos e em relação ao material produzido encontram-se o relógio, os animais, figuras geométricas entre outros. Esse material é adquirido pelos Serviço Distrital da Educação e outro é oferecido pelo IFP da Matola e apoio da comunidade enquanto para a ZIP da Matola, para além destas entidades, a ADPP, também, fornece às escolas esse material que é pouco explorado pelos professores e que fica mais improvável a produção dado que mesmo o que existe quase não é usado pelos mesmos.

A selecção dos recursos didácticos não deve ser aleatória devendo o professor fazer uma análise interna e externa do ambiente escolar, dos conteúdos, tempo, objectivos, característica e comportamentos dos alunos entre outros aspectos. Nesse sentido questionou-se aos professores os critérios que usam para seleccionar o material, pelo que, responderam conforme o gráfico a seguir:

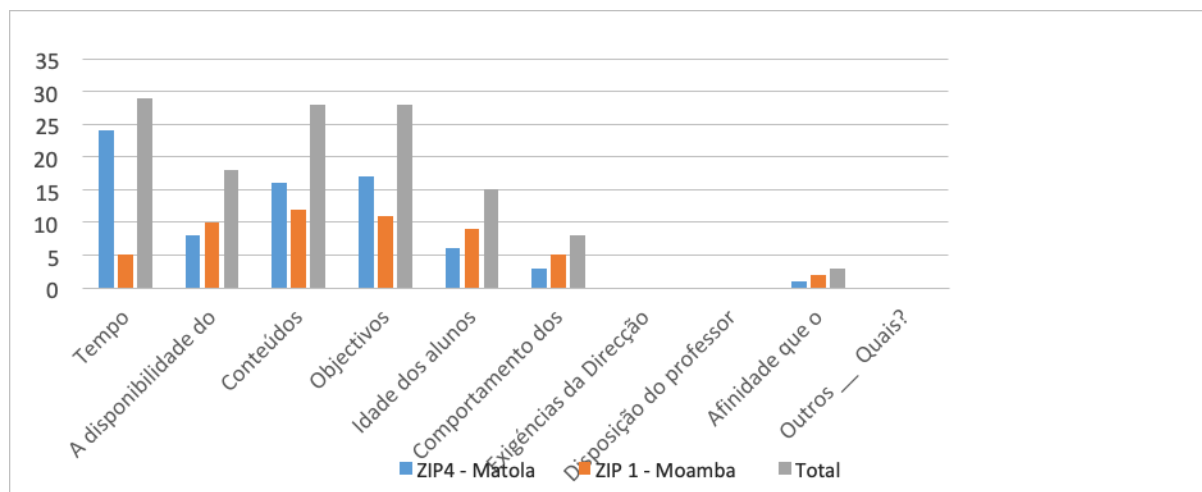


Gráfico nº 13: Critérios usados na selecção de recursos didácticos

Observando o gráfico 13 que contém dados obtidos através de questionário, entende-se que os professores utilizam, ainda, o quadro de forma fiel e pouco usam material concretizador, o que pode contradizer a ideia de desenvolver competências nos alunos e a vontade de tornar o ensino relevante pode estar a ser frustrada dado que a utilização de recursos didácticos diversificados e mais concretizadores facilita a aprendizagem e ajuda o aluno a utilizar os saberes em questões concretas.

Na verdade, deve-se compreender que todos esses elementos são fundamentais para a selecção dos métodos. Contudo, independentemente desses critérios, não se pode justificar a utilização exclusiva do método expositivo como resultado de existência de turmas numerosas ou da falta de tempo. A ideia de competência deve ser mais do que um discurso pedagógico, mas sim uma cultura pedagógica que fundamenta toda a existência da escola.

4.5. Avaliação da aprendizagem no CBC

Ao afirmarmos que o ensino em competências exige mudanças profundas em termos de procedimentos pedagógicos, esta-se igualmente, a dizer que se a forma de orientar o PEA muda para uma abordagem mais de construção e não memorização de conteúdos, então, a forma como essas competências são avaliadas também deve observar a centralidade no aluno e o carácter formativo.

Pelo que, avaliar competências ultrapassa a simples solicitação por meio de um enunciado escrito de reprodução de saberes cognitivos o que impera a utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informações.

Em busca de entendimento sobre as técnicas usadas no processo de avaliação de aprendizagem no 3º ciclo do ensino primário nas ZIPs em estudo obtivemos os seguintes resultados:

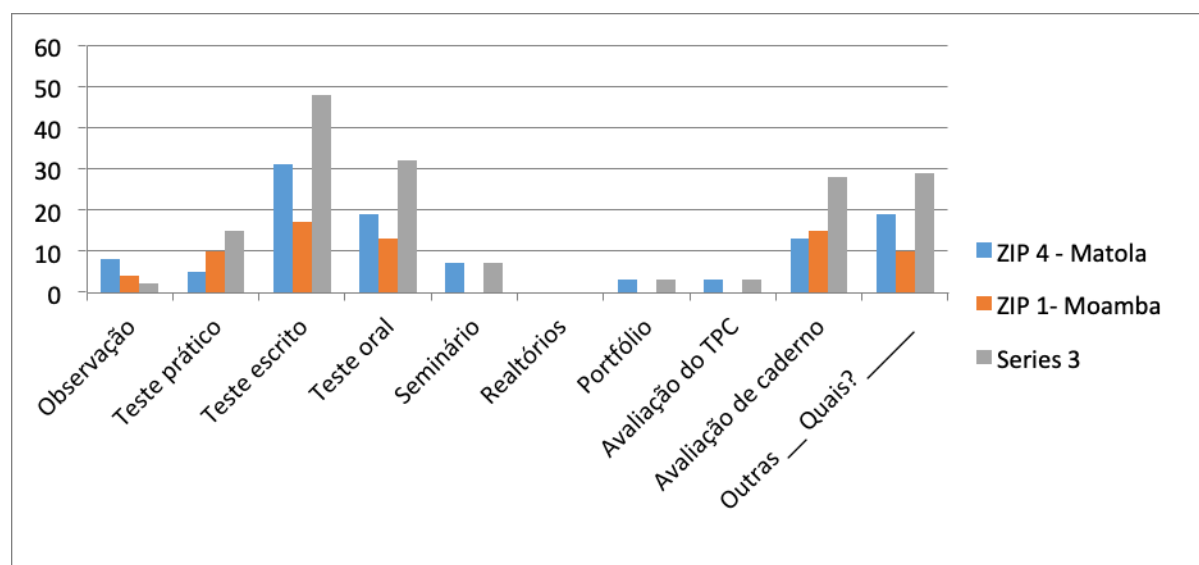


Gráfico nº 14: Técnicas usadas pelos professores para avaliação das competências dos alunos

Os professores assinalam o teste escrito como a técnica mais utilizada seguida do teste oral que depois são complementadas pela avaliação de cadernos. A observação, o

TPCs, seminários, testes orais, portefólios são menos usadas para a avaliação de competências porém dariam maior eficácia e eficiência o que contribuiria para um acompanhamento mais detalhado de progresso dos alunos melhorando desta feita o PEA.

Da análise feita às pastas de propostas de avaliações aplicadas assim como nas aulas observadas, verificamos que existem nos arquivos, apenas enunciados dos testes escritos apesar de em algumas escolas esse processo estar sob controlo dos professores, o que resulta na não existência ao nível da Direcção Pedagógica de nenhuma evidência de avaliação à excepção das elaboradas a nível do SDEJT.

No geral, os professores aplicam apenas as avaliações mínimas exigidas, que, na sua maior parte, são escritas e cognitivas. No que tange às avaliações contínuas limitam-se apenas em busca de lembranças das contribuições dos alunos durante o trimestre em finalização, atribuindo aleatoriamente as notas consideradas de avaliação contínua.

Em relação aos instrumentos de avaliação usados nesse processo, a situação não é diferente das técnicas e da análise feita aos instrumentos de avaliação disponíveis nas escolas, constatou-se que tais enunciados são avaliações que testam apenas o domínio cognitivo e que apenas os testes das disciplinas de educação física, ofícios e educação visual é que evidenciam algumas actividades de âmbito psicomotor. Em relação às atitudes, são avaliadas algumas concernentes aos trabalhos de casa. O gráfico a seguir ilustra algumas respostas dos professores quanto a este aspecto:

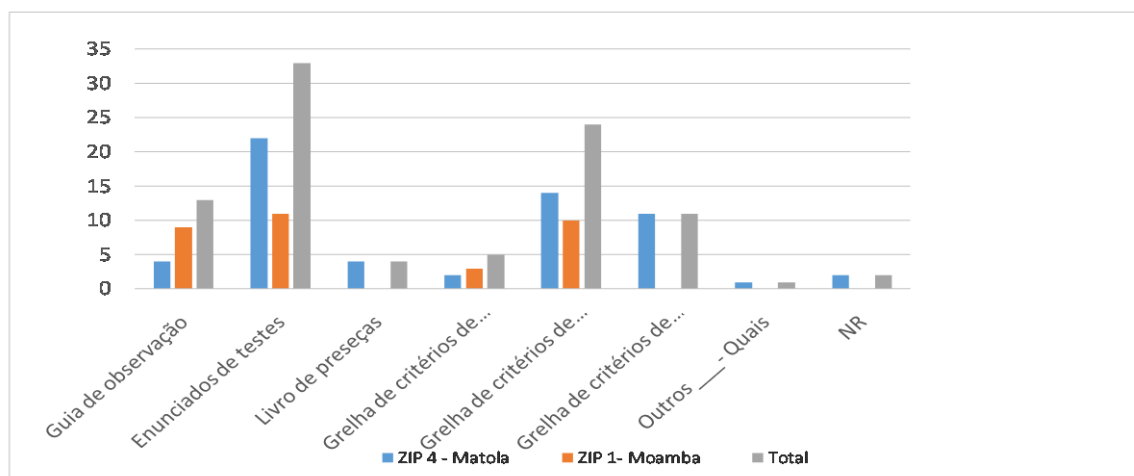


Gráfico nº 15: Instrumentos usados pelos professores para avaliação das competências dos alunos

Percebe-se, desta feita, que, apesar de se estar num CBChá 15 anos, as práticas avaliativas ainda são, predominantemente, tradicionais centradas na reprodução e na avaliação quantitativa sumativa (notas) negligenciando, desta feita, a ideia segundo a qual as competências são:

Um sistema de conhecimentos, declarativos (o que), assim como condicionais o quando e (o porquê), e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz). Tardif (1996) em citado pela Roldão (2008, p. 31).

O que implica que a sua avaliação deveria abarcar essas todas perguntas sobre O quê? Quando? Como? Que problema? e Como resolver?, por um lado.

E, por outro lado, os procedimentos usados pelos professores contradizem a essência da avaliação como um mecanismo de acompanhamento que visa pontualmente facilitar a identificação dos erros e correcções e melhor orientação de actividade, ou seja, a proposta

de Luckesi (2012, p. 52), ao referir que “a avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos”.

Pode-se concluir, que as práticas avaliativas implementadas no EB e nas ZIPs em referência estão distanciadas dos pressupostos básicos do CBC.

A ideia de uma avaliação predominantemente formativa está associada, também, a forma como os resultados dessa avaliação são utilizadas para retroalimentar o processo pedagógico.

Não se pretende com isso desvalorizar a utilidade administrativa que as avaliações possuem. Contudo, mais do que isso, é importante compreender a utilidade que os professores dão aos resultados de avaliações que eles implementam, pelo que deparamo-nos com a seguinte situação:

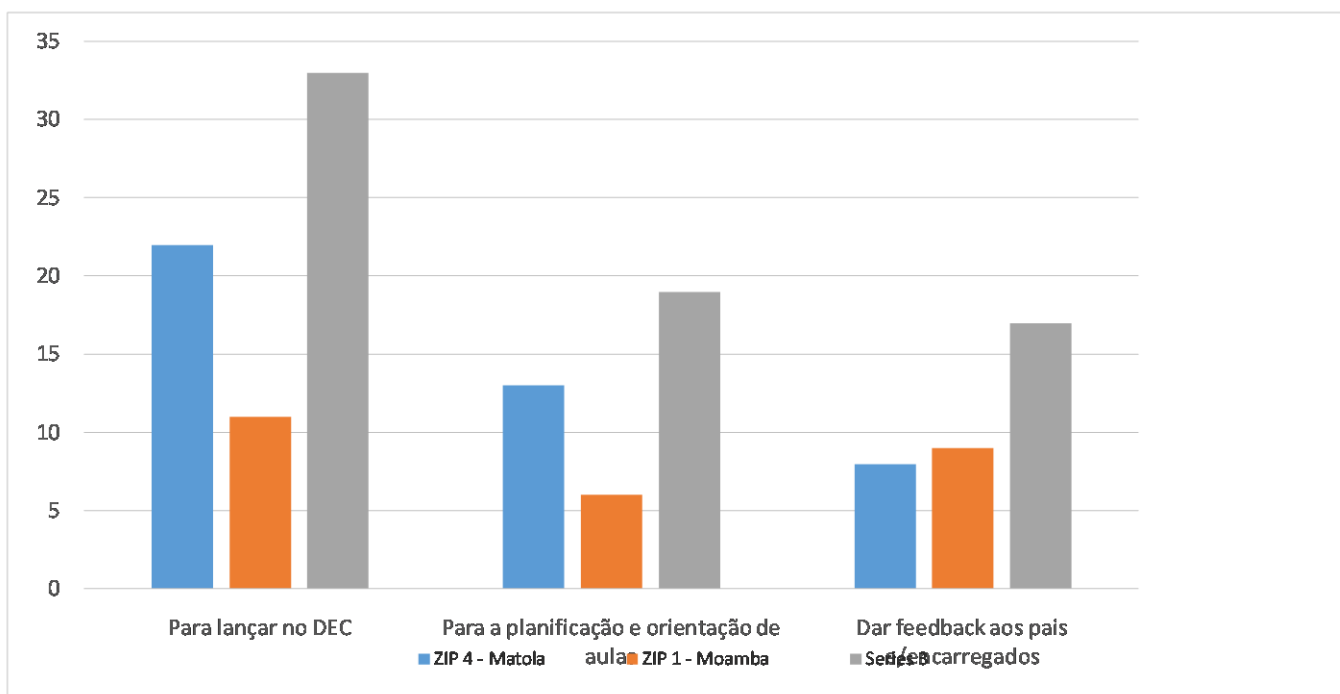


Gráfico nº 16: Utilidade de resultados de avaliação

Os resultados da avaliação são elementos importantes para a reflexão do professor assim como do aluno sobre o processo e, acima de tudo, são eles que devem orientar a forma como as actividades são organizadas e orientadas com vista a superar possíveis limitações. O gráfico 16 acima mostra que ainda não há uma percepção clara da utilidade que os resultados de avaliação têm para a melhoria da aprendizagem dos alunos porque tal seria reflectido na marcação, também, da segunda opção, segundo a qual os resultados devem ser utilizados para a planificação e orientação dos alunos incluindo as restantes duas opções. Se há dificuldades na percepção, pouco provável será na prática até porque dos planos analisados e das conversas que foram desenvolvidas com alguns professores parece haver ausência total da reflexão sobre os resultados da avaliação de uma aula ou avaliação realizada para nortear a organização de processos subsequentes.

Outro aspecto importante no currículo em competências é que a ênfase da avaliação formativa só faz sentido quando acompanhada de *feedback* para os alunos, ou seja, é importante que os alunos saibam continuamente a sua evolução e as suas dificuldades, pelo que, o professor tem uma missão de garantir que os mesmos tenham acesso aos seus resultados o mais breve possível.

Neste sentido, questionou-se aos professores o tempo que levam para dar a conhecer aos alunos os resultados do seu desempenho, pelo que constatou-se conforme ilustra gráfico abaixo:

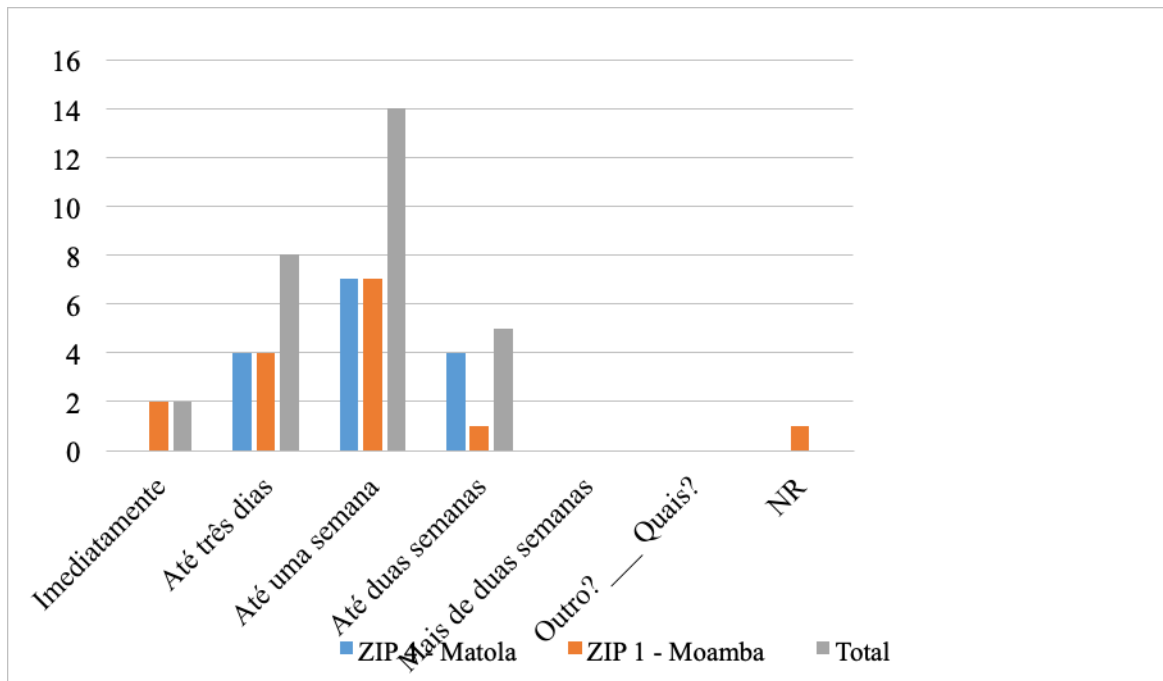


Gráfico n.º 17: Tempo de tomada de conhecimento dos alunos sobre os seus resultados nas avaliações

Em relação ao retorno dos resultados das avaliações, depende de vários factores como número de alunos, a complexidade da avaliação, o número de turmas que o professor lecciona entre outros aspectos. Daí que mostra-se importante que o professor organize as avaliações principalmente as contínuas visto que se observou que elas não são realizadas de forma organizada. Dos 69, 50 professores afirmam que, em cada final do trimestre, lançam as notas imaginando e lembrando o desempenho de cada aluno sem os devidos registos, o que abre espaço para injustiça. A ideia segundo a qual a avaliação deve ser formativa “porque possibilita aplicar medidas educativas de reorientação e superação das dificuldades do aluno contribuindo para a melhoria do PEA e o sucesso do aluno” MINEDH (2015, p. 190), só faz sentido se os resultados dessa avaliação forem analisados pelo professor, comunicados ao aluno em tempo útil e utilizados para melhorar.

A pesquisa constatou que 14 professores entregam as avaliações aos alunos uma semana depois da sua realização dado que o Regulamento Geral de avaliação orienta para que as mesmas sejam retornadas aos alunos até 10 dias após a data da sua realização.

Consigo entregar em uma semana porque é um tempo regulamentado para entregar os testes porque permite que o professor faça correções ou replanificar os conteúdos onde os alunos tiveram dificuldades. Julgo ser tempo suficiente para corrigir e traçar estratégias de melhorar os aspectos julgados mal conseguidos dentro do plano lectivo (PMD3).

Segundo o número 10 do artigo 15º do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, as avaliações periódicas trimestrais/semestrais devem ser informadas aos alunos até 10 (dez) dias após a sua realização. Analisando o gráfico nº 17 constata-se que os professores dão *feedback* dentro do período estabelecido (MINED, 2010).

Apesar de assim estar preconizado, sete admitem não observar este prazo devido ao número de alunos e turmas que possuem, o que exige mais tempo e dada a necessidade de garantir que a correção seja feita de forma aprofundada.

Eu nem sempre consigo entregar dentro do prazo porque tenho que corrigir, analisar e avaliar o nível de assimilação feita pelos alunos com vista a anotar as dificuldades para a melhoria (PMOAD2). Contudo, com a excepção das avaliações da disciplina de Educação Física, Ofício e Educação Visual em todas as pastas verificadas não encontramos algum instrumento de avaliação que orienta a realização de uma actividade prática.

Esse facto leva-nos a duvidar se, realmente, as avaliações práticas acontecem pois apenas os testes escritos são devidamente elaborados. As avaliações práticas são aplicadas aleatoriamente ou não são aplicadas e mesmo nas disciplinas acima mencionadas cada uma delas não possui mais de duas avaliações e nem guia de orientação (espécie de enunciado)

contida nas pastas não é clara em termos de etapas e procedimentos da referida actividade e cotação em cada passo.

O mais preocupante é que alguns gestores não têm conhecimento de avaliações que são aplicadas aos alunos, alegadamente, porque estes procedem à sua entrega no final do ano, o que, por um lado, mostra o desconhecimento das funções e tarefas que possuem como gestores colocando em risco os alunos na medida em que, caso haja maus procedimentos, os gestores não tomarão conhecimentos e nem intervirão, pontualmente, para a sua correcção.

Esse abandono do PEA contradiz a ideia do CBCna medida em que este exige uma maior atenção a cada prática com vista a monitorar e avaliar continuamente o currículo face as competências necessárias em cada classe e disciplina.

Apesar de ser complexo avaliar as competências, entende-se que alguns professores têm entendimento sobre a forma como a avaliação deve acontecer apesar de reconhecer que, na prática, não acontece como se espera e que assume uma face mais quantitativa, classificatória, e não necessariamente como um elemento que retro-alimenta o processo.

As avaliações, no geral, mostram-se fundamentalmente quantitativas, apesar da abertura que o Regulamento Geral de Avaliação oferece para aplicação de várias técnicas e instrumentos. Outrossim, mesmo com a existência de avaliações contínuas, na prática, no final do trimestre os professores fazem um exercício mental de tentar lembrar aos alunos que melhor participaram das aulas, faziam trabalhos entre outros indicadores e, aleatoriamente, atribuir as notas.

De seguida, questionamos aos professores as percepções dos professores que têm sobre o desempenho do currículo vigente e constatou-se os seguintes resultados:

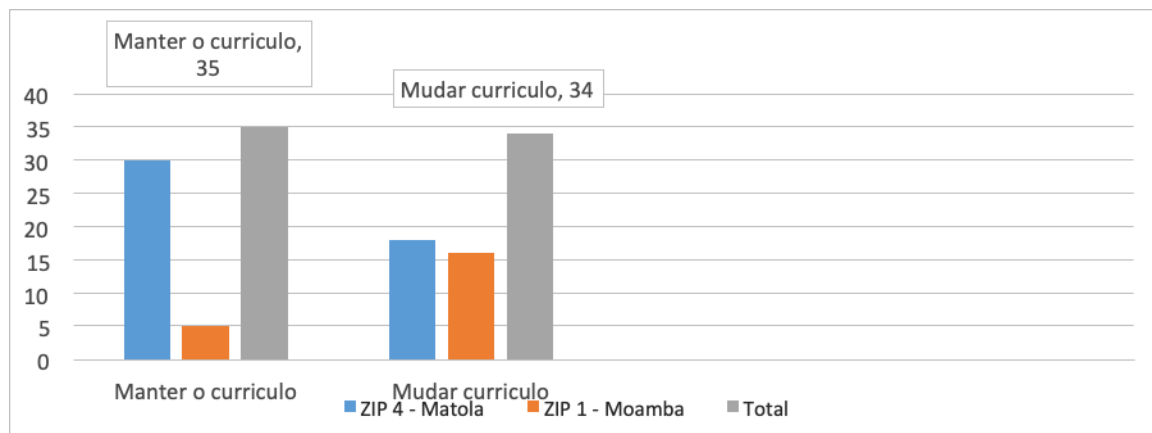


Gráfico nº 18: Deve-se manter ou não o currículo vigente?

Percebe-se, em geral, um equilíbrio com diferença de um professor apenas a preferir a manutenção do currículo contrariamente aos 34 que entendem que o mesmo deve conhecer algumas mudanças. Apesar deste equilíbrio, percebe-se que 62.2 % correspondentes a 43 professores da ZIP 4 na Matola preferem que não se mude nada e os restantes 37.8 % correspondentes a 16 professores consideram que é importante a mudança principalmente em relação às progressões por ciclo de aprendizagem na medida em que entendem que a autoridade lhes foi retirada e mostram-se esgotados os mecanismos que possam incentivar o aluno a estudar, a ser pontual, a respeitar o professor entre outros sabendo que não reprovará enquanto frequentar uma classe de progressão.

Segundo eles a situação agrava-se na medida em que, mesmo que o aluno não tenha aproveitamento necessário os técnicos da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) e SDEJT afirmam que nenhum professor está autorizado a reter o aluno e essa informação propicia não só a falta de colaboração do aluno assim como também do próprio pai e/ou encarregado de educação.

Ao nível da ZIP 1 do Distrito da Moamba dos 21 professores, apenas 5 correspondentes à 23.8% entendem que o currículo deve ser mantido. Porém, os restantes que correspondem a 76.2% consideram pontual a necessidade de introduzir-se mudanças

neste currículo no que tange a: a) as progressões semi-automáticas; b) a criação de condições para atender aos anseios deste currículo; c) a formação de professores em exercício d) ensino bilingue, e) as salas mistas; e f) a incoerência entre a política e a estratégia de implementação.

Em relação às progressões por ciclo de aprendizagem, os professores da ZIP 1 do Distrito da Moamba têm a mesma opinião que os da Matola. Em relação à criação de condições, os professores referem que existem conteúdos que exigem um conjunto de condições que não foram criadas como é o caso de aulas de costura, sem que as escolas tenham máquinas para o efeito. Em relação à formação de professores, estes entendem que para os docentes em exercício beneficiam das “capacitações” que têm um cunho mais informativo das orientações e não necessariamente formativa na medida em que, muitas vezes, apenas é para divulgar novos procedimentos e não necessariamente na discussão ou colecta de informação e opiniões e o mais importante na explicação das razões que ditam tais mudanças, por um lado.

Por outro, destaca-se o facto de ter-se introduzido, por exemplo, a Educação Musical num contexto em que nenhum professor foi formado inicialmente e, nem em exercício de modo a ter domínio de notas musicais assim como de outras técnicas relacionadas com a música pelo que neste aspecto coube aos gestores improvisarem alguns professores para leccionarem esta disciplina e, muitas vezes, essas aulas são usadas como um tempo livre que os alunos têm usado para reuniões, recuperação de outras aulas entre outras actividades.

Em relação ao ensino bilingue também faltou a articulação deste procedimento com a formação e a política de alocação dos mesmos na medida em que, por exemplo professores provenientes da província de Nampula formados no IFP da Matola depois foram alocados à EPC de Kaxane e pela dificuldade que têm com a língua local mostra-se impraticável.

Outro aspecto levantado não menos importante é que com este currículo surgiu a ideia de turmas mistas mas não existe um programa e nem documento orientador sobre como é que estas aulas devem ser orientadas. Sabe-se que segundo um dos gestores escolares da Moamba, um professor junta duas classes do mesmo ciclo e lecciona ao mesmo tempo.

Os gestores da Moamba consideram que, apesar de se falar muito do CBC, a forma como este é implementado parece mais centrado em objectivos e metas, menos focados nas habilidades e atitudes mas sim em conhecimentos, ou seja, mais cognitivo na medida em que mesmo os DEC's assim como os livros de turmas centram-se mais na avaliação quantitativa e não qualitativa.

Portanto, parece que ao nível da Matola os professores não sentiram dificuldades proporcionais aos que os da Moamba, embora os problemas apontados pelos professores da Moamba sejam gerais.

Os professores entendem que o currículo actual não está contextualizado às condições do país apesar de o discurso ter sido a de que pretendia-se adequar às mudanças e ao contexto actuais de Moçambique e da globalização. Pois as condições em que as escolas moçambicanas se encontram em termos de infra-estruturas, número de alunos, competências dos professores, disponibilidade dos recursos didácticos, a supervisão a inspecção, tudo isso não coopera para o desenvolvimento de competências no aluno o que resulta no que é observável hoje em que a qualidade da aprendizagem dos alunos baixou consideravelmente principalmente, no EB que termina no terceiro ciclo.

Como afirmou um dos professores: “O currículo actual é muito rico em pressupostos de aprendizagem o que precisa é apetrechar as escolas, isto é, ter sala de professores só para uma determinada disciplina, por exemplo: Educação Musical, Educação Visual e Ofícios” (PMOMAD3).

No entanto, as dificuldades enfrentadas pelos professores transformaram-se num factor que afecta a motivação dos professores o que faz com que alguns deles não façam o mínimo exigido e isso compromete a qualidade das competências que os alunos desenvolvem. Ainda, sobre este assunto, 43 professores concordam conforme se pode ler:

É um currículo que bem aproveitado, forma o aluno que ao terminar o EB pode ser capaz de enfrentar alguns problemas da vida, aluno capaz de fazer algo para o seu auto-sustento. É um currículo que se traduz na tomada de decisões na capacidade de avaliar e julgar (PMH7).

Compreende-se que mesmo os professores que sugerem a mudança deste currículo buscam mostrar que o problema não está na ideia como tal, na filosofia ou nos pressupostos e nem no currículo como um texto, mas sim, nos desafios que este modelo curricular em particular coloca ao Sistema.

Tendo em vista que se pretendia analisar as percepções e práticas de professores primários do 3º ciclo no contexto de CBC: *Caso da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba província de Maputo*, foi necessário aplicar o questionário para perceber a forma como os professores percebem e que implicações tem na prática. Foi ainda pertinente entrevistar os gestores visto que esses são orientadores do processo a sua percepção é fundamental pela possibilidade de influência que têm e por fim observar as aulas para analisar o processo em função dos pressupostos teóricos que fundamentam a forma como o PEA deve ser conduzido no CBC e ao mesmo tempo confrontar as percepções dos gestores e professores fornecidas através das técnicas acima descritas.

A ideia que está subjacente ao currículo por competência sugere uma mudança estrutural do trabalho docente o que altera os passos e procedimentos pedagógicos desde a forma como são planificadas as actividades, a definição de competências e objectivos, os métodos e estratégias a usar, os recursos didácticos e a própria forma de avaliação.

Neste âmbito, as mudanças trazidas por este modelo curricular pressupõem que o professor tenha domínio holístico destes fundamentos patentes de modo compreender a necessidade de mudanças consideráveis na actividade docente.

Na prática, os dados sugerem a insuficiência do entendimento sobre este modelo curricular na sua generalidade, o que leva a crer que há fragmentação das percepções dos agentes implementadores directos (professores) facto que os leva, por exemplo, a promoverem as progressões por ciclo de aprendizagem sem compreender este processo na sua generalidade.

Entendemos que é esta percepção completa e complexa que os professores deviam ter e assumí-la de modo a orientar as suas acções com base nestes pressupostos.

O perceber o que é e em que consiste o modelo curricular baseado em competências mostra-se factor importante na medida em que, por exemplo, a ideia do ensino centrado no aluno só pode ser materializada se o orientador perceber da sua utilidade.

A relevância de uma percepção mais próxima ao que se pretende com o CBC facilitaria o processo de planificação visto que: Os planos de estudo não mais prescrevem o que os professores devem ensinar e sim o que os alunos devem aprender. O desafio consiste em considerar o ciclo como um espaço-tempo disponível para possibilitar que os alunos alcancem os objectivos determinados organizando o tempo disponível segundo a aquisição e a trajectória de cada aluno, por um lado e por outro, centrando o ensino no essencial a fim de poder diversificar as trajectórias e flexibilizar a planificação Perrenoud (2002, p. 74).

Os professores questionados mostraram conhecer em partes as inovações trazidas por este currículo e, por sua vez, não possuem uma visão holística capaz de garantir que o professor faça uma reflexão e alinhamentos do processo desde a planificação, a execução das aulas e a avaliação deste processo com vista a tornar o ensino relevante tornando o aluno realmente competente.

Durante as observações, verificou-se uma controvérsia entre o discurso e a prática, pois, em alguns casos, o professor dava a sua aula sem planificar e durante a mesma fazia aos alunos algumas questões sob pretexto de que o ensino é centrado no aluno e que eles é que deviam responder e quando colocados dúvidas, dificilmente, esclarecia orientando os alunos a buscarem respostas por si.

Importa neste caso salientar que a ideia do ensino centrado no aluno deve ser devidamente planificada porque é aí onde se define a distribuição do tempo, os métodos e estratégias a usar incluindo as formas de avaliação.

Contudo, a maior preocupação foi revelada pelas entrevistas aplicadas aos gestores dado que na sua maioria, primeiro, não possuem formações em áreas de gestão escolar, por um lado, e, por outro, consideram que processo nas suas escolas está a decorrer sem constrangimentos e que se está a implementar correctamente o actual modelo curricular. É igualmente preocupante a percepção dos directores que revela o desconhecimento em profundidade das inovações curriculares e a descontinuidade entre os elementos que cooperam para um verdadeiro ensino centrado no aluno e baseado em competências.

A planificação de aulas também se mostrou deficitária, pois, os planos de aulas analisados mostram dificuldades no processo de operacionalização dos objectivos educacionais deixando de lado as dimensões psico-motores e efectivos o que revela foco no conhecimento cognitivo e ausência da valorização de habilidades e a formação de boas atitudes, valores e convicções.

Da Silva e Pacheco, (2010, p. 2934) defendem que:

As competências agregam conhecimentos mobilizáveis na prática e solicitados sempre que necessário. Para o autor, o processo de Ensino-Aprendizagem, num CBC para que se desenvolvam, realmente, as competências deve ser articulada a cadeia que envolve professor, aluno, saberes ou conteúdos e actividades”. Por isso, a planificação deve ter em vista a estes

três elementos que devem ser operacionalizados durante a aula e depois dela em forma de horas de estudo independente.

As observações revelaram que maior parte de professores planifica, mas, de forma muito mecânica e com a finalidade de comprovar perante o seu Director Adjunto Pedagógico dado que não encontram evidências de um processo reflexivo e que a prática em sala de aulas, muitas vezes, é distante do planificado.

O mesmo ocorre em relação aos métodos de ensino, o que significa que se os fundamentos sobre o CBC não for do domínio dos professores dificilmente que:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia activa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos activos construtivistas Perrenoud (2010, p. 53).

Sucedem que durante as observações das aulas não se observou a utilização de métodos activos à excepção de algumas perguntas que os professores fazem no início de aulas quase uniformes que começam com o “já ouviram falar de...?”, “o que sabem sobre isso?” E daí começa a exposição. Nos questionários, responderam que usam, ainda que poucas vezes métodos activos e nos próprios planos consideram este procedimento de perguntas e respostas no início da aula como elaboração conjunta. Nas entrevistas com os directores consideram que os professores usam métodos activos durante as aulas e isso contribui para o desenvolvimento de competências dos alunos.

Neste sentido, suspeita-se que a excessiva utilização de método expositivo durante as aulas esteja a ser originado, exactamente pela percepção distorcida dos fundamentos deste

modelo curricular. Parece não existir vontade em muitos professores em mudar de paradigma mas, mais do que isso parece consequência de falta de entendimento global e detalhado do CBC.

O PCEB prevê e recomenda a utilização de métodos activos, centrados no aluno, baseados nas necessidades do aluno inspirados no modelo construtivista, mas na prática, não se valoriza essa orientação propiciando desta forma um caminhar para o sentido contrário do que se pretende.

Na mesma linha, verifica-se que dada a percepção fragmentada do modelo curricular em vigência aliada à utilização de métodos excessivamente expositivos para ensinar, a avaliação maioritariamente é feita de forma sumativa na medida em que a avaliar pelas técnicas que aplicam e os instrumentos de avaliação constantes nas respectivas pastas de arquivo não se aplica avaliação formativa sistematizada com evidências claras. O processo avaliativo é pensado sempre na perspectiva administrativa e quantitativa (notas) e não na perspectiva pedagógica e qualitativa (diagnóstico do progresso, dificuldades para melhor planificação e ajuste metódica e estratégica).

Apesar de teoricamente mencionarem técnicas e instrumentos de avaliação, na prática realizam-se testes escritos calendarizados e com maior ênfase para a avaliação de aspectos cognitivos. Essas constatações revelam que existe um conjunto de procedimentos que são do domínio dos professores que não são observados na prática.

Acredita-se, com isso, que ainda constitui desafio fazer com que o professor perceba, na íntegra, a essência deste modelo e, por sua vez, influenciar as suas práticas de modo a inverter a situação actual na área em estudo.

Capítulo V – Conclusões e Recomendações

No presente capítulo apresentam-se conclusões resultantes da análise dos dados recolhidos e confrontados com a literatura e, por sua vez, as recomendações das quais se acredita que algumas situações podem ser minimizadas.

5.1 Conclusões

Para o sucesso de qualquer projecto educativo, é imprescindível a unidirecionalidade. Contudo, entende-se quanto ao CBC vigente no 3º ciclo do EP, que os professores têm percepções diferentes e por vezes contraditórias em relação à essência deste modelo curricular.

Os professores apresentam uma percepção fragmentada de alguns princípios e exigência assim como inovações que o PCEB trouxe e isso pode comprometer a sua implementação. Alguns dão mais ênfase ao facto de ser centrado no aluno, outros nos métodos, outros nos recursos e outros na avaliação ou no facto de ser currículo integrado. Seria mais interessante se todos os professores percebessem que esses aspectos e vários outros constituem elementos centrais deste modelo curricular e não as partes de forma isolada.

Os processos de planificação assentam na hierarquia institucional a partir do nível central ao operacional. O problema é que ainda há número considerável de professores que não planificam as suas aulas e quando as planificam não espelham a ideia de desenvolvimento de competências nos seus alunos a observar a partir da definição de objectivos, competências, os métodos e as estratégias que facilitam os alunos a desenvolver actividades concretas que possam ajudar a construir, para além do saber, o saber fazer e a atitude. Ainda sobre planificação, parece haver fraco envolvimento e supervisão dos coordenadores e directores adjuntos pedagógicos, o que abre espaço para a existência de professores que se fazem a sala de aulas sem devida planificação. A ideia da utilização dos

métodos e estratégias activas parece que ainda não foi assimilada pelos professores, o que faz com que as aulas continuem a serem expositivas e, muitas vezes, a própria exposição não é preparada com antecedência, chegando em alguns casos, a transmitir aos alunos informações não verdadeiras e fórmulas de cálculos errados e imprecisões na explicação de alguns valores constantes como PI (π) e outros elementos.

A avaliação aplicada aos alunos não permite, na sua generalidade, apurar as competências dos alunos visto que, muitas vezes não abrangem outras dimensões do saber para além do conhecimento cognitivo avaliado a partir dos testes escritos.

A avaliação contínua não é utilizada conforme está prevista pois, muitas vezes, não ocorre e, quando ocorre, não se observam os princípios básicos de avaliação como a planificação, sistematização, análise e utilização dos seus resultados. A avaliação formativa não desempenha na íntegra a função de retroalimentar o processo e servir de auto-avaliação e guião para actuações futuras do professor, persiste a avaliação sumativa como a mais importante com a utilidade classificatória e certificativa.

O CBC vigente no terceiro ciclo do EB é percebido com muitas lacunas resultantes da fraca divulgação e formação dos professores iniciais e em exercício facto que origina a imprecisão na percepção do currículo influenciando, desta feita, a práticas incompatíveis com os pressupostos neste modelo de desenvolvimento curricular.

A não criação de condições favoráveis para a implementação das inovações assim como a falta de estratégias claras de implementação deste, contribui para a desmotivação dos professores, o que no final do processo prejudica o desempenho dos alunos em diferentes conteúdos e principalmente para este nível no que diz respeito a leitura, escrita e cálculos básicos (competências fundamentais para o ensino primário).

Apesar da relativa autonomia dos professores na avaliação, limitam-se a cumprir as obrigatórias-escritas e cognitivas em detrimento das habilidades e atitudes. Os professores das ZIPs em estudo percebem razoavelmente os princípios, fundamentos, objectivos e procedimentos que o MBC preconiza. Contudo, fazem menos que os mínimos necessários para a sua materialização.

Importa referir que os professores, apesar de todas as dificuldades e limitações que enfrentam a cada dia estiveram sempre presentes no seu local de trabalho mobilizando seus esforços para garantir que os alunos aprendam. Outro aspecto importante é que em todas as escolas os professores possuem opiniões e clamam por quem é de direito para lhes ouvir e que sempre que for necessários estarão sempre disponíveis para dar a sua contribuição.

5.2 Recomendações

Com base nas conclusões acima descritas a pesquisa sugere para o **MINEDH** que:

a) Reflicta de forma integral sobre as condições do país, a forma como os professores (iniciais e em exercício) serão formados e as estratégias que serão usadas para o efeito, sempre que se pretender introduzir alguma inovação, mudança ou reforma;

b) Envolver os gestores assim como os professores nos debates que sejam da sua competência e tomem conhecimento das alterações de forma antecipada reduzindo desta feita as surpresas que os mesmos têm enfrentado por vezes no início do ano, o que complica o seu entendimento e implementação dado que por vezes já não há tempo para um melhor estudo da alteração;

c) Use as rádios comunitárias, a Rádio Moçambique e outras para divulgar as alterações no currículo visto que em todos os Distritos de Moçambique possuem pelo menos uma rádio comunitária e a Rádio Moçambique pode ser sintonizada

em toda a extensão territorial, o que pode ajudar a esclarecer muitas dúvidas dos professores, dos alunos assim como dos pais e/ou encarregados de educação, para além da formação em cascata;

d) Melhore na gestão dos recursos humanos desde a qualificação e avaliação dos gestores que são indicados para gerir as escolas visto que muitas delas são geridas por professores que também apresentam limitações múltiplas anulando desta feita qualquer possibilidade de orientar os seus subordinados para o alcance das competências desejadas.

Aos gestores escolares e do Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia recomenda-se que:

a) A alocação de professores nas diversas disciplinas seja feita de forma criteriosa observando a área de formação e competências que os professores possuem;

b) Proponham gestores escolares com base nas competências e não por outras afinidades de acordo com as reclamações dos professores;

c) Percebam que a qualidade de ensino nos seus estabelecimentos depende da sua intervenção e que esse processo é organizado, sistematizado, organizado, dirigido e controlado e por isso é mais desafiador ser conduzido sem a devida planificação e, para isso, cabe aos gestores garantir através de supervisões, inspeções, capacitação e interacção permanente entre os professores e seus gestores;

d) Procurem capacitar mais de modo a ter competências interdisciplinares e compreender que a escola é um centro de gestão de informação e competência de modo a evitar que mesmo com boa vontade não possam contribuir qualitativamente por falta de competências de gestão pedagógica.

Aos professores sugere-se que:

a) Utilizem diferentes métodos activos propostos pelo PCEB e outras literaturas de modo a colocar o aluno como um verdadeiro membro activo na produção do conhecimento e resolução de problemas;

b) Planifiquem sempre as suas actividades e não se façam à sala de aulas senão as tiverem feito de modo a evitar improvisos prejudiciais ao PEA;

c) Produzam e utilizem materiais concretizadores de preferência usando recursos locais com vista a facilitar a percepção dos conteúdos pelos alunos e propiciar a utilização sustentável dos saberes adquiridos;

d) Consultem de forma contínua os documentos normativos como forma a contextualizar e ajustar as suas actividades aos anseios da sociedade reguladas para o seu efeito pelos diferentes níveis governamentais;

e) Aproveitem no máximo os momentos de avaliação para os tornar em oportunidades de diagnóstico e de aprendizagem e interessantes tanto para os alunos assim como para os professores;

f) Façam levantamentos para analisar os resultados. Por exemplo, identificar os trabalhos, exercícios, actividades, problemas ou questões menos conseguidas pelos alunos e reflectir junto a eles e encontrar mecanismos de aperfeiçoamento e isso pode ser feito durante as aulas de estudo orientado ou mesmo se pode planificar esses momentos);

g) Mostrem sempre aos alunos a importância e a utilidade que as avaliações têm de modo a evitar o relacionamento desse processo ao julgamento do seu desempenho apenas, o que também pode reduzir tentativas de cópias, cábulas ou

outros mecanismos fraudulentos, o que contraria a necessidade deste momento no PEA;

h) Combinem várias técnicas para avaliar os alunos com vista a apurar e acompanhar o desenvolvimento das competências, por exemplo, pode-se recorrer aos diários reflexivos, mini portefólios, simulações, debates, concursos de leitura e escrita, demonstrações, seminários, produção de materiais didácticos, produção de artigos, artefactos e projectos que ajudem os alunos a mobilizarem diferentes tipos de conhecimentos;

i) Realizem as avaliações contínuas de forma estruturada e com indicadores e padrões de desempenho pré-definidos de modo a propiciar a objectividade na avaliação e assim, garantir a fiabilidade dos resultados.

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, I., C. R. (2013). Mudanças Curriculares: Principais Dificuldades na Implementação do Promed. *Revista brasileira de educação Médica*, 157-166.
- Andrade, M. M. (2009) *Introdução à metodologia do trabalho científico*. (9ª ed.). São Paulo: Atlas, 2009.
- Baggio, D.K., Cappellari, G., Sausen, J. O., & Mueller, A. (2016). *Avaliação por competência na educação profissional: Um estudo comparativo*. *Spacio*, 1-17.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bollela, V. R. (2008). *Desenvolvimento Curricular - Currículo Baseado em Competências*. Bololla: CCGME.
- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- BR nº 12, I série *Lei 4/83 de 23 de Março: Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional.
- BR nº 19, I série (1992). *Lei 6/92 de 6 de Maio: Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da Saúde. *Revista Bras Enferm*, Brasília, 611-614.
- Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Guro, M. Z. (2012). *O Barómetro da Educação Básica em Moçambique- Estudo Piloto sobre a Qualidade da Educação*. Maputo: PubFlix.
- Cervo, Amado L.; Bervian, Pedro. *A metodologia científica*. (3.ed.). São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. (3ª ed.). Braga-Portugal: Vozes.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

- De Faria, V. P. (2012). *Animação e qualidade de vida na população sénior e idosa: um estudo no concelho de câmara de lobos*. Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado: UM.
- De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40 (3), 135-147.
- Dias I. S. (2010). *Competências Em Educação: Conceito e significado pedagógico*. *Revista semestral de associação brasileira de psicologia escolar e educacional*. V.14, n. 1. Janeiro/Junho. [online] Disponível na Internet via [WWW.URL: http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf). consultado em 05 de Novembro de 2018.
- Duarte, S. M. (2018). A avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios. *Rev. Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13,n.1,p.33-47n, jan./abr.2018 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- Berger, R. B. (2006). Currículo e Competências. Anais do XI Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. (3rd ed.). New York: Teacher College Press.
- Gerhardt, T. E., & Silveiro, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS.
- Gil A, C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A, C (2002). *Pesquisa Social*. (2^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo anima educação editora.
- INDE/MINED. (2015). *Relatório de Avaliação da qualidade de educação do Ensino Primário*. Volume II. Maputo.
- Luckesi, C. C. (2012) . *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (22^a ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2012. Revisto.

- Macedo, L. (2002) Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem escolar. In: Perrenoud et al. *As Competências para ensinar no século XXI* (pp. 113-135). Porto Alegre: Artmed.
- Marconi, M. A & Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia Científica*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2001). *Fundamentos metodologia científica*. (4ª .ed). São Paulo: Atlas, 2001.
- Marques, M. D. P. (2014). *Currículo por Competências: desafios e possibilidades na educação básica na rede estadual de Espírito Santo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 144p. <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6270> consultado em 22 de Maio de 2019.
- Méndez, M. Á. M. (2002). Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: In: Perrenoud et al. *As Competências para ensinar no século XXI* (pp.236-252). Porto Alegre: Artmed.
- Mendonça, M. E. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências: Dissertação do mestrado em ciências da educação*. Funchal: Universidade da Madeira.
- MINED (2007) *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE.
- MINED. (2008). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE.
- MINED. (2011). *Relatório de Avaliação do Ensino Primário e Secundário*. Volume II. Maputo.
- MINED. (2015). *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização, Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos*: MINEDH.
- MINEDH. (2018). *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização, Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação*: MINEDH.

- Mozzato, A. R. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo de administração: potencial e desafios. *Rev. RAC, Curitiba*, v. 15, pp. 731-747.
- Muniz, D. D., Bacha, F. B., & Pinto, J. M. (2015). Participação Feminina no Mercado de Trabalho. *Rev. Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto*, v.6, 82-97 .
- Nhantumbo, A. B. B. (2009). *Análise da Implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem no Currículo do EBde Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). Gualtar: Universidade do Minho.
- Nhantumbo, A. B. B. (2013). *Desenvolvimento de Competências. Um enigma do currículo do EBde Moçambique? Um estudo de caso*. (Tese de Doutorado) Gualtar: Universidade do Minho.
- Nhantumbo, A. B.B. (2016). O enigma do modelo por competência no ensino Primário. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP*, 2, 1-17.
- Nhêze, M. F., & Lobo, M. F. (2008). *Qualidade de Ensino no Ensino Primário*. Maputo: Movimento de Educação para Todos (NHÊZE E LOBO).
- Oliveira, L. A., & Braccialli1, L. (2011). Concepções de avaliação de desempenho. *Rev Esc Enferm US*, 1221-1228.
- Pacheco, J. A., & Da Silva, A. C. (2010). *Organização curricular por competência no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades*. Brasil e Portugal: Universidade Estadual de Feira de Santana-Brasil & Universidade do Minho-Portugal.
- Papadopoulos, G. (2005). Aprender para o século XXI. In: Delors, J. (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. pp. 19-34.
- Paranhos, R. et. al. (2016). *Uma introdução aos métodos mistos*. Porto Alegre, ano 18, V. 42, mai/ago, 384-411.
- Pardal, L. C. E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Perrenoud et al. (2002). *As Competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2000). *As 10 novas Competência para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piletti, C. (2004). *Didática Geral*. Campinas-SP: Ática.
- Rabelo, M. L., & Araújo, C. M. (2015). *Avaliação educacional: a abordagem por competências*. Campinas- SP: DOI.
- Rey, B. (Org) (2005). *Competências na Escola*. Gaia: Edições Gailivro.
- Ribeiro e Ribeiro (1996). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, A. C. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. (5ª ed.). Lisboa: Presença.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sacristán, J G et al. (2011). *Educar por competência. O que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.
- Silva, E. L., & Estera M. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
- Silva, M. A. (2014). Currículo como *Currere*, como complexidade, como cosmologia, como conversa e como comunidade: contribuições teóricas pós-modernas para a reflexão sobre currículos de matemática no ensino médio. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28 (49), 516-535.
- Sixpence, A. B. (2010). *Crianças Vulneráveis em Moçambique: um olhar sobre o papel do estigma na permanência de crianças que vivem nas ruas da cidade de Maputo*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Souza, Z. R. & Biella, J. (2010). *Currículo Baseado em Competências. Projeto SESI - Curso Currículo Contextualizado*. Disponível em: <http://www.sesi.br>. consultado em 23 de Maio de 2018.
- Tardif, J. (1996). «Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels.» In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. Mariani, Y. (Eds.) *Le*

concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue.
Lyon: CRDP.

Wittonski, R. (1998). De la fabrication des competences. In: Wittonski, R. *La competence ou travail. Paris*, n. 135, p. 57-69.

Yin, R. K. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Portugal: ASA Editores.

Anexos

Exmo Senhores: Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologias da Matola

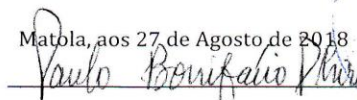
Paulo Bonifácio Phiri, Natural da Cidade de Tete, Filho de Bonifácio Paulo Phiri e de Betânia António Jolamo, Residente na Matola, Posto Administrativo da Mchava Bairro da Matola Gare, Quarteirão nº 11, estudante da Universidade Eduardo Mondlane inscrito sob número: 20166319.

Tendo concluído os módulos curriculares no curso de **Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional (DCI)** na faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane e estando nesse momento a desenvolver uma pesquisa intitulada: Análise da percepção e práticas de professores primários do 3º ciclo no contexto de um currículo baseado em competências: estudo de caso da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba província de Maputo no âmbito da Dissertação como requisito parcial para a conclusão do curso, Vem mui respeitosamente rogar a V.Excias se digne autorizar a recolha de dados na ZIP 4 da Matola nas seguintes escolas:

- ✓ Escola Primária completa Unidade D;
- ✓ Escola Primária completa Unidade H;
- ✓ Externato o Paraíso;
- ✓ Externato Cantinho do Céu.

Em anexo, a credencial passada pela Universidade Eduardo Mondlane, sem mais do momento, pede deferimento.

Matola, aos 27 de Agosto de 2018


(Paulo Bonifácio Phiri)





UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Paulo Borifácio Ntiri¹, estudante do
curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional²,
a contactar As Escolas da ZPU em Moçambique³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 29 de Agosto de 2018⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Domingos Buque

Doutor Domingos Buque

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

PROVINCIA DO MAPUTO

GOVERNO DA CIDADE DA MATOLA

SERVIÇO DISTRITAL DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DA
MATOLA

Ao

Senhor Paulo Bonifacio Piri

Sua referência

Sua

comunicação

Nossa referência 023

Data

N.º 1150 /SEJTCM/2018 Matola 10 / 09 /2018

ASSUNTO: COMUNICAÇÃO DO DESPACHO

Comunica-se o despacho recaído sobre o pedido de **recolha de dados na zip 4** das seguintes escolas: EPC Unidade D, EPC Unidade H; Externato Paraíso e Externato Catinho do Ceu. **Cujo teor é o seguinte:**

Autorizado. 4 de 09 de 2018

Assinatura ilegível:

Director: Daudo Ussuhale

Docente NI.

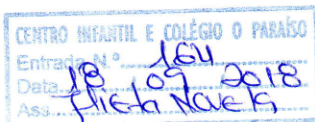
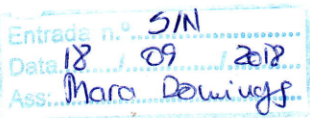
Cordiais Saudações!



Matola, 10 de Setembro de 2018

O Chefe da RAP

Flávio Ricardo Nunzuane
Flávio Ricardo Nunzuane



Exmo Senhores: Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologias da Moamba

Paulo Bonifácio Phiri, Natural da Cidade de Tete, Filho de Bonifácio Paulo Phiri e de Betânia António Jolamo, Residente na Matola, Posto Administrativo da Mchava Bairro da Matola Gare, Quarteirão nº 11, estudante da Universidade Eduardo Mondlane inscrito sob número: 20166319.

Tendo concluído os módulos curriculares no curso de **Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional (DCI)** na faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane e estando nesse momento a desenvolver uma pesquisa intitulada: Análise da percepção e práticas de professores primários do 3º ciclo no contexto de um currículo baseado em competências: estudo de caso da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba província de Maputo no âmbito da Dissertação como requisito parcial para a conclusão do curso, Vem mui respeitosamente rogar a V.Excias se digne autorizar a recolha de dados na ZIP 1 da Do Distrito da Moamba nas seguintes escolas:

- ✓ EPC 25 de Junho;
- ✓ EPC do Bairro Cimento;
- ✓ EPC Moamba Sede;
- ✓ EPC 25 de Setembro;
- ✓ EPC Madinguine.

Em anexo, a credencial passada pela Universidade Eduardo Mondlane, sem mais do momento, pede deferimento.

Matola, aos 27 de Agosto de 2018

Paulo Bonifácio Phiri
(Paulo Bonifácio Phiri)



840757813 - D. Emelina.

Apêndices

Apêndices 1: Ficha de levantamento exploratória do número escolas que leccionam o 3º ciclo por ZIP

Detritos	ZIPs	Nome de escolas com o terceiro 3º ciclo	Localização
Matola	ZIP 4		
Moamba	ZIP 1		

Apêndice 2: Ficha de levantamento exploratória do número de professores do 2º ciclo por escola

Ordem	Nome da escola	Nº de professor do 3º ciclo
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		

Apêndice 3: Questionário para os professores

P _____

Código

No âmbito da realização de uma pesquisa intitulada **Análise das percepções e práticas de professores primários do 3º ciclo no contexto de um currículo baseado em competências: Casos da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba província de Maputo**, gostaríamos de obter algumas informações e endereçamos antecipadamente os nossos agradecimentos.

Informamos que as respostas obtidas serão codificadas e usadas apenas para fins académicos e serão tratadas de forma a garantir o anonimato e confidencialidade.

I. INFORMAÇÕES GERAIS

Informação para contactos

Nome da escola: _____

Dados pessoais

1.1. Faixa etária (assinale com X no quadradinho correspondente)

18 – 28	29 – 39	40 - 50	51 - 61	62 – 72	> 72
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2. Sexo (assinale com X no quadradinho correspondente)

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino

1.3. Habilitações literárias? (assinale com x no espaço correspondente as suas habilitações)

4ª	5ª	6ª	7ª	9ª	10ª	11ª	12ª	Bacharel	Licenciado	Mestrado	Doutorado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4. Qual é o tipo de formação psicopedagógica que concluiu? (Indique somente a última formação que teve)

4ª + 4 Anos	<input type="checkbox"/>	8ª + Ano	<input type="checkbox"/>	10ª + 3 A	<input type="checkbox"/>
-------------	--------------------------	----------	--------------------------	-----------	--------------------------

6 ^a + 1 Ano <input type="checkbox"/>	8 ^a + Anos <input type="checkbox"/>	12 ^a + 1 Anos <input type="checkbox"/>
6 ^a + 2 Anos <input type="checkbox"/>	9 ^a + 2 Anos <input type="checkbox"/>	Bacharelato <input type="checkbox"/>
6 ^a + 3 Anos <input type="checkbox"/>	9 ^a + 3 Anos <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>
7 ^a + 2 ½ Ano <input type="checkbox"/>	10 ^a + 1 Ano <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>
7 ^a + 3 Anos <input type="checkbox"/>	10 ^a + 2 Anos <input type="checkbox"/>	Doutorado <input type="checkbox"/>
		Sem formação <input type="checkbox"/>

1.5. Anos de experiência profissional como professor: _____.

II. PERCEPÇÃO QUE OS PROFESSORES PRIMÁRIOS DO 3º CICLO TÊM EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO BASEADO POR COMPETÊNCIAS?

2.1. Já ouviu falar de currículo? (Marque com X no rectângulo correspondente) Sim
 Não

2.2. Já viu o plano curricular do EB(PCEB)? (Marque com X no rectângulo correspondente) Sim
 Não

2.3. O que entende por currículo baseado por competências?

2.4. O que é que pressupõe o currículo baseado por competências?

2.5. O que mudou do currículo anterior para o actual (baseado em competências)? (Marque com X nas opções que julga correctas)

a)	Os métodos de ensino	<input type="checkbox"/>
b)	Recursos de ensino	<input type="checkbox"/>
c)	Formas de avaliação	<input type="checkbox"/>
d)	Os resultados/desempenho dos alunos melhorou	<input type="checkbox"/>
e)	O comportamento aluno melhorou	<input type="checkbox"/>
f)	Outros aspectos ___ Quais _____	<input type="checkbox"/>

Justifique _____

2.6. Na sua opinião qual é a pertinência do CBCa nível do Ensino Básico?

2.7. Teve alguma capacitação sobre o novo currículo intruduzido em 2004?

2.7.Quando, onde e qual foi a duração?

2.8. Qual foi tónica da capacitação?

2.10.Quem capacitou?

2.11.Quais os temas foram tratados?

2.12.Quais eram os objectivos destas capacitações?

2.13. Foram cedidos algum material?

2.14. Que tipo de material era?

2.15. Ajudou alguma coisa no seu exercício profissional?

2.16. A nível interno que acções são feitas com vista a interpretar melhorar/implementar a abordagem por competência?

2.17. A direcção da escola tem efeito monitoria para o efeito?

III. PLANIFICAÇÃO E EXECUÇÃO DE AULAS NUM CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS

3.1. Quais são os instrumentos normativos usados no processo de planificação?

3.2. Quais são os procedimentos que usam na planificação das suas aulas?

3.3. Quais são os recursos didácticos que utilizam na planificação das aulas?

3.4. Que critério usa para seleccionar os recursos didácticos (*Marque com X nas opções que julga correctas*)

a)	Tempo	
b)	A disponibilidade do recurso	
c)	Conteúdo	
d)	Objectivos	
e)	Idade dos alunos	
f)	Comportamento dos alunos	
g)	Exigências da direcção pedagógica	
h)	Disposição do professor	
i)	Afinidade que o professor tem com o recurso	
j)	Outros ___ Quais _____	

IV. MÉTODOS E CRITÉRIOS USADOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

4.1. Com base nos métodos abaixo, classifique a 1ª à 9ª posição os que usa com frequência?
(Marque com X nas opções que julga correctas)

a)	Expositivo	
b)	Problematização	
c)	Projectos	
d)	Seminários	
e)	Pragmático-prática	
f)	Ensaio-erro	
g)	Dramatização	
h)	Simulação	
i)	Demonstração	
j)	Outros Quais _____	

4.2. Quais são os critérios que usa para a selecção dos métodos?

a)	Tempo	
b)	Conteúdo	
c)	Objectivos	
d)	Idade dos alunos	
e)	Comportamento dos alunos	
f)	Exigências da direcção pedagógica	
g)	Disposição do professor	
h)	Afinidade que o professor tem com o método	

V. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

5.1. Quais são as técnicas usadas para avaliação no Processo de ensino-aprendizagem *(assinale com X apenas os que tem usado)*

a)	Observação	
b)	Teste escrito	
c)	Teste oral	
d)	Teste prático	
e)	Seminário	
f)	Relatório	
g)	Portfólios	

h)	Avaliação do TPC	
i)	Avaliação de caderno	
j)	Outras __Quais_____	

5.2. Quais são os instrumentos que usam para avaliação das competências dos alunos? (assinale com X os que tem usado)

a)	Guia de observação	
b)	Enunciados de testes	
c)	Livro de presenças	
d)	Grelha de critérios de organização e avaliação de seminário	
e)	Grelha de critérios de organização e avaliação de diários, cadernos e portfólios	
f)	Grelha de critérios de organização e avaliação de cadernos	
g)	Grelha de critérios de organização e avaliação de portfólios	
h)	Outros quais _____	

5.3. Como é que utiliza os resultados das avaliações que aplicam aos alunos?

a)	Lanço nos DECs para cálculos de médias	
b)	Utilizo para a planificação e orientação dos alunos	
c)	Uso para dar a conhecer aos pais o desempenho de seus Bergers	

5.4. Com quanto tempo os alunos tomam conhecimento dos resultados das suas avaliações? (Marque com X a opção correcta)

a)	Imediatamente	
b)	Até três dias no máximo	
c)	Até uma semana	
d)	Até duas semanas	
e)	Mais de duas semanas	
f)	Outro __Qual?_____	

Justifique

5.4. Com base na experiência e impacto que o currículo actual está a ter marque com X o conselho que daria ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Manter o currículo	
Mudar o currículo	

Justifique _____

Agradecemos pela colaboração

Apêndice 4: Ficha de observação de aulas

Objectivo da observação de aulas

Recolher informações das práticas que os professores primários do 3º ciclo adoptam a nível da sala de aulas com vista a desenvolver competências nos alunos.

Distrito _____ ZIP _____ Escola _____ Professor _____
Classe _____ turma _____

Data _____ / _____ / _____ Duração da aula _____ Minutos

Tema _____

Objectivo geral _____

Objectivos específicos:

Competências

Funções didácticas	C onteúdos	Actividades		Método	Recursos usados
		P rofessor	Alu no		
Introdução e Motivação					
Mediação e assimilação					
Domínio e consolidação					
Controlo e avaliação					

Outras observações

Apêndice 5: Guião de entrevista para gestores escolares (Director e Director Adjunto)

A presente entrevista enquadra-se no âmbito da realização de uma pesquisa intitulada **Análise das percepções e práticas de professores primários do 3º ciclo no contexto de um currículo baseado em competências: casos da ZIP 4 do Distrito da Matola e ZIP 1 do Distrito da Moamba província de Maputo**. Gostaríamos de obter algumas informações. Informamos que a resposta obtida nessa conversa será codificadas e usadas apenas para fins académicos e serão tratadas de forma a garantir o anonimato e confidência.

Pedagógico)

Informação para contactos

Nome da escola:

I. Dados pessoais

1. Há quantos anos trabalha como gestor?
2. Quais são as suas habilitações profissionais?

II. Currículo baseado por competência

3. O que é que mudou com a introdução do currículo em vigor em termos de (Actividades do professor? Actividades dos alunos? métodos de ensino? técnicas de avaliação dos alunos? Resultado que se reflectem nos alunos?
4. Como decorre a planificação das aulas?
5. Que instrumentos normativos são usados durante a planificação das aulas?
6. Como é que realiza a supervisão dos planos de aulas?
7. Que métodos de ensino os professores usam com frequência durante as aulas?
8. Que recursos são utilizados para a concretização das aulas?
9. Que técnicas são utilizadas para avaliar as competências dos alunos?
10. Quais são os instrumentos que os seus professores utilizam para avaliar os alunos?
11. Quais são os aspectos que avalia quando assiste aulas dos professores;
12. Quais são as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia que interferem no decurso normal do processo de Ensino-Aprendizagem?