



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROGRESSÃO POR CICLOS DE
APRENDIZAGEM NA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA 30 DE JANEIRO DA
MATOLA**

Iolanda Maria Faustino Bape

Maputo, Outubro de 2020



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROGRESSÃO POR CICLOS DE
APRENDIZAGEM NA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA 30 DE JANEIRO DA
MATOLA**

Iolanda Maria Faustino Bape

Supervisora:

Doutora Cristina Augusto Tembe

Maputo, Outubro de 2020

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada na sua essência, para obtenção de um outro grau académico ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional na Universidade Eduardo Mondlane.

(Iolanda Maria Faustino Bape)

Maputo, Outubro de 2020

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Alberto Rafael Banze, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem de seguir sempre em frente e me apoiou em todos momentos da minha formação.

Aos meus filhos Yuran, Alen e Belton e à minha sobrinha Yolanda, que souberam compreender a razão da minha ausência durante o tempo dedicado ao curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela vida, força e saúde;

Ao meu esposo e filhos, aos meus pais e irmãos, aos meus sogros e cunhados, aos meus padrinhos e afilhados, pelo amor, carinho, atenção e compreensão dedicados em todos momentos da minha formação e realização do presente trabalho;

À minha supervisora Doutora Cristina Tembe pela confiança, paciência, dedicação, sabedoria e compreensão demonstrados durante a realização do presente estudo e pela disponibilidade em dar as suas observações;

Ao Prof. Doutor Jeffy Mukora, à Dra Olívia Matusse e a todos estimados docentes da Universidade Eduardo Mondlane, em particular aos da Faculdade de Educação, pela forma sábia e paciente como transmitiram os conhecimentos científicos e por todo o acompanhamento durante o período da formação;

À Direcção da Escola Completa 30 de Janeiro, aos professores, aos alunos e seus respectivos pais e /ou encarregados de Educação, pela disponibilidade e facilitação na recolha de dados;

Aos meus colegas do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, em especial ao José Cossa e à minha amiga Isabel Fauzia Bovane, pelo encorajamento, motivação e todo o tipo de apoio prestado e a todos que directa ou indirectamente contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

RESUMO

O presente estudo analisa o processo de implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola, de modo a perceber como é que os professores a implementam durante o processo de ensino e aprendizagem. No desenvolvimento do presente estudo seguiu-se a abordagem qualitativa e, pela natureza da abordagem, os instrumentos usados na recolha de dados foram fichas de entrevista estruturada, fichas de observação de aulas e fichas de observação da escola. As entrevistas foram aplicadas a todos os participantes. A população envolvida neste estudo é constituída por um universo de 2979 indivíduos, dos quais, pela necessidade de delimitar o estudo, recorrendo ao método aleatório probabilístico, foram seleccionados 35 participantes subdivididos em quatro grupos constituídos por (i) 08 alunos dos 3 ciclos, (ii) 18 professores, (iii) uma 1 gestora, (iv) 8 encarregados de educação. A análise dos documentos e das entrevistas permitiu perceber que os alunos progridem de um ciclo para o outro sem possuírem as competências previstas para cada ciclo, devido a dificuldades de compreensão ou falta de domínio das directrizes que orientam a implementação da inovação por parte dos professores. Além dos factores acima referidos, o estudo permitiu compreender que factores de ordem política e técnica, a falta de infra estruturas, influenciam negativamente na implementação da progressão por ciclos de aprendizagem no sistema de avaliação. O estudo concluiu também que, o elevado número de disciplinas, a modalidade de três turnos lectivos que reduz o tempo de permanência na escola para garantir avaliação formativa, a insuficiência de meios de ensino que promovem o sucesso do processo de ensino e aprendizagem no seu todo, concorrem para o insucesso da implementação da inovação em causa.

Palavras-chave: Avaliação, Implementação, Progressão por ciclos de aprendizagem.

ABSTRACT

The present study analyses the process of implementation of progression through learning cycles at **Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola**, in order to understand how the teachers implement it during the teaching and learning process. In the development of the present study, the qualitative approach was followed and, by the nature of the approach, the instruments used in data collection were structured interview guides as well as lesson and school observation guides. The interviews were applied to all participants. The population involved in this study is made up of 2979 individuals, of which, due to the need to delimitate the study, using the probabilistic random method, 35 participants were selected and subdivided into four groups consisting (i) of 8 students from the 3 cycles, (ii) 18 teachers, (iii) one (1) manager, (iv) 8 guardians. The analysis of the documents and the interviews made us understand that the students progress from one cycle to the other without having the skills foreseen for each cycle, due to difficulties in understanding or lack of mastery of the guidelines that guide the implementation of innovation by the teachers. Beyond the factors mentioned above, the study allowed us to understand that the political and technical factors; the lack of infrastructures, influence negatively the implementation of the learning cycle progression in the evaluation system. The study also concluded that the high number of subjects, the three-shift mode that reduces the time spent in school to guarantee formative evaluation and the inadequacy of teaching facilities that promote the success of the teaching and learning process as a whole, contributes to the failure to implement the innovation in question.

Key words: Evaluation, Implementation, Progression through Learning Cycles.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

EB	Ensino Básico
ESG	Ensino Secundário Geral
IMAP	Instituto de Magistério Primário
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
ODM	Objectivos do Desenvolvimento de Milénio
PARPA	Plano de Acção para Redução da Pobreza
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PNE	Política Nacional de Educação
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PEEC	Plano Estratégico da Educação e Cultura
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRE	Programa de Reabilitação Económica
REGEB	Regulamento Geral do Ensino Básico
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPC	Trabalho Para Casa
UEM	Universidade Eduardo Mondlane

LISTA DE TABELAS

Tabelas	Páginas
Tabela 1 - Organização do novo currículo do Ensino Básico em Moçambique	5
Tabela 2 - População e técnica de amostragem.	23
Tabela 3 - Amostra do estudo.....	24
Tabela 4 - Nível de formação académica dos Professores da Escola Primária Completa 30 de Janeiro	44
Tabela 5 - Capacitação dos professores em exercício em matéria de Implementação de progressão por Ciclos de Aprendizagem no sistema de avaliação.....	46

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	i
DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS	vi
LISTA DE TABELAS	vii
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Contextualização do Objecto de Estudo.....	2
1.2. Formulação do Problema	5
1.3. Objectivos	6
1.3.1. Objectivo geral	6
1.3.2. Objectivos específicos	6
1.4. Perguntas de Pesquisa	6
1.5. Justificativa	7
1.6. Estrutura da Dissertação	8
CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA.....	9
2.1. Definição e Discussão de Conceitos.....	9
2.1.1. Currículo.....	9
2.1.2. Plano curricular.....	9
2.1.3. Reforma educativa.....	10
2.1.4. Inovações no currículo do ensino básico	11
2.1.5. Ciclos de aprendizagem.....	12
2.1.6. Implementação.....	13
2.1.7. Avaliação	14
2.2. Implementação de Políticas de Progressão por Ciclos de Aprendizagem	15
2.3. Pressupostos Políticos da Adopção de Progressão Por Ciclos de Aprendizagem em Moçambique	17
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	22
3.1. Abordagem Metodológica	22
3.2. População e Técnica de Amostragem.....	23
3.3. Técnicas de Recolha de Dados	24

3.3.1. Entrevista	25
3.3.2. Observação de aulas e da escola	26
3.3.3. Análise documental	27
3.4. Análise de Dados	27
3.5. Validade e Fiabilidade dos Dados	28
3.6. Considerações Éticas	29
3.7. Codificação dos Entrevistados.....	30
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	31
4.1. Resultados das Entrevistas Com os Professores	31
4.2. Resultados das Entrevistas com os Alunos.....	42
4.3. Resultados da Entrevista com o Gestor	44
4.4. Resultados da Observação de Aulas	49
CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	50
5.1. Conclusões.....	50
5.2. Sugestões	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APÊNDICES	58
Apêndice I: Guião de entrevista com os professores	59
Apêndice II: Guião de entrevista com alunos	61
Apêndice III: Guião de entrevista com o Gestor da Escola	62
Apêndice IV: Guião de entrevista com os pais ou encarregados de educação	64
Apêndice V: Ficha de observação de aulas	65
Apêndice VI: Ficha de observação da escola	68
Apêndice VII: Imagens parciais que ilustram a Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola	70
ANEXO	75
ANEXO I: Credencial apresentada na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola.....	76

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A educação é uma área que concorre para a formação e desenvolvimento das capacidades humanas, constituindo deste modo, o elemento básico para a sustentação das inovações sociais, políticas, económicas, científicas e tecnológicas imprescindíveis para o desenvolvimento do país (MINED, 2006). É portanto, imperioso promover uma educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens, como forma de erradicar o analfabetismo, garantindo assim a participação activa dos indivíduos nos diferentes sectores da vida social, dado que o desenvolvimento da capacidade humana abre novos horizontes para a construção de uma sociedade estável.

Reconhecendo a importância deste nível de educação, Moçambique adoptou no ano 2000, o “Quadro de Dakar: Educação Para Todos” comprometendo-se a garantir uma educação básica de qualidade aceitável para todas as crianças até ao ano 2015 (Castiano & Ngoenha, 2006).

Neste âmbito, em 2004 o Ministério de Educação introduziu um novo currículo no Ensino Básico. A introdução do novo currículo constitui o culminar de um longo processo de reformas iniciadas em 1998, neste nível de ensino. O novo currículo do Ensino Básico introduziu inovações que tinham em vista melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, assimilação dos conteúdos da aprendizagem pelos alunos tendo em conta as suas diferenças, introduziu novas metodologias de ensino e avaliação que se ajustam aos alunos, melhoram a aprendizagem e os prepara para os desafios actuais (INDE/MINED, 2003).

A introdução do novo currículo no Ensino Básico em 2004, foi justificada por um lado, pelas transformações ocorridas nas esferas política, social e económica, através da introdução de um sistema político multipartidário, pela adopção de um modelo de desenvolvimento económico baseado no mercado livre e pela descentralização da gestão e da administração do estado e, por outro, como forma de garantir uma melhor qualificação dos alunos por meio de um currículo que reduzisse a distância existente entre a realidade por eles vivida e os conteúdos escolares definidos pelo currículo. Dessa forma, era necessário construir um currículo inovador orientado para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e

adequado à realidade sociocultural do país (Guibundana, 2015). Assim, o objectivo do presente estudo é analisar como é que os professores da Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola implementam a progressão por ciclos de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem.

1.1. Contextualização do Objecto de Estudo

Neste sub-capítulo faz-se uma contextualização do objecto do estudo, no que diz respeito a sua localização geográfica, organização administrativa, funcionamento e o contexto sócio-histórico. Este estudo foi realizado na Escola Primária Completa 30 de Janeiro, situada na Cidade da Matola, na AV. União Africana, na província de Maputo. Esta escola começou a funcionar no ano de 1982 e, tal como em todas as outras públicas do país, está em curso a implementação das inovações ora introduzidas pelo MINED em 2004 através do PCEB.

A Escola Completa 30 de Janeiro é uma instituição de ensino primário que lecciona o 1º, 2º e 3º ciclos (1ª a 7ª classes). A mesma possui um total de 2979 alunos sob a orientação de 45 docentes, dos quais 28 leccionam o ensino primário do 1º grau (1º, 2º ciclos) e 17 leccionam ensino primário do 2º grau (3º ciclo). Esta escola funciona num edifício composto por vinte salas de aula, um gabinete do director da escola, um gabinete do director adjunto pedagógico, uma secretaria, uma sala de professores, uma cantina escolar, uma papelaria, três casas de banhos, sendo uma para professores, uma para raparigas e outra para rapazes.

A Escola Primária Completa 30 de Janeiro, apresenta uma estrutura e funcionamento próprios, onde as pessoas na sua relação com as outras ocupam posições e funções definidas. Essa distribuição está associada à divisão de tarefas, responsabilidades, observando um relacionamento entre os vários sectores, com vista a atingir a sua visão, missão, metas e objectivos. Assim, tal como as outras do mesmo nível de ensino possui dois órgãos de funcionamento interno recomendados pelo Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB) sendo um executivo e o outro de consulta.

O Órgão Executivo é composto pela “Direcção da Escola; Conselho da escola; Colectivo da Direcção; Chefe da Secretaria e Conselho Pedagógico. Enquanto o órgão de consulta é

reservado ao Conselho da Escola em conformidade com a Direcção da escola, composto da seguinte maneira: Conselho Pedagógico; Assembleia Geral da Escola; Colectivo da Direcção; Conselho Geral da Turma” (INDE/MINED, 2008, p.160). O Conselho da Escola é o “órgão máximo e tem a função de ajustar as directrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola e de garantir a gestão democrática, solidária e co-responsável” (INDE/MINED, 2008, p.161). Segundo a estrutura de Mintzberg, a

Direcção da escola representada pelo director encontra-se no topo da hierarquia, onde se delineiam as estratégias e as planificações de todo o processo docente educativo. Esta estrutura tem como principal função assegurar o cumprimento da missão institucional de forma eficaz e realizar uma supervisão directa que permita que a organização funcione de forma integrada (Mintzberg, 1995, p. 231).

Relativamente ao funcionamento da Escola, o Director é quem dirige e representa a Escola. O Director Adjunto Pedagógico substitui legalmente o Director da escola sempre que necessário e compete-lhe coadjuv-lo em todos os actos de serviço bem como exercer as competências que lhe forem incumbidas. Portanto, estas faculdades ou poderes atribuídos ao Director da escola fazem com que ele desempenhe simultaneamente uma dupla função, a de gestor escolar e administrador, sendo esta última a que lhe ocupa a maior parte do tempo, dada a natureza e complexidade da mesma. Como administrador e gestor escolar dirige os propósitos da escola, orienta, governa, ministra, aplica, enfim, ele actua sobre o corpo docente de forma integrada e acompanha todo o desenvolvimento da instituição que dirige, daí a complexidade da tarefa de administrador (INDE/MINED, 2008).

À Direcção Pedagógica, compete planificar, coordenar, dirigir e orientar as actividades pedagógicas com vista a obtenção do melhor rendimento pedagógico. Ao sector administrativo compete assegurar o funcionamento normal das actividades de carácter logístico e financeiro da instituição bem como a conservação das suas instalações, garantindo a eficiência dos serviços próprios e a disponibilidade dos recursos existentes. Também é da competência deste sector assegurar a gestão permanente dos funcionários (INDE/MINED, 2008).

Apresentada a estrutura do funcionamento da escola (objecto de análise), segue-se o contexto sócio-histórico e político, no qual se inserem algumas reformas curriculares e educacionais ocorridas em Moçambique, no qual faz-se uma descrição da educação a partir de 1992,

período marcado pela introdução do Sistema Nacional de Educação, até a mudança curricular de 2004 ano da introdução do novo currículo do Ensino básico o qual integra a progressão por ciclos de aprendizagem, nosso objecto de estudo.

A mudança levada a cabo pela introdução da lei 6/92 de Maio, que revoga a lei 4/83 de 23 de Março, reformula os fundamentos filosóficos e estruturais do sistema de educação (Castiano & Ngoenha, 2006) e (INDE/MINED, 2003). Estruturalmente nos termos da Lei 6/92, o Sistema Nacional de Educação (SNE) compreende: o ensino pré-escolar (destinado a crianças até 6 anos); o ensino escolar (que compreende o ensino geral, o ensino técnico - profissional e ensino superior) e ensino extra - escolar (que se realiza fora do sistema regular de ensino). Interessa neste trabalho o ensino primário que o primeiro nível do ensino geral e é considerado no SNE como sendo aquele que prepara os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus (Assembleia da República, 1992).

Como resposta aos desafios impostos pelas mudanças profundas operadas no âmbito político, económico e sócio-cultural aliadas ao fenómeno da globalização é introduzido, em 2004 o Novo Currículo do Ensino Básico cujas linhas orientadoras constam no PCEB. De acordo com INDE/MINED (2003), constituem inovações propostas pelo PCEB:

Os Ciclos de Aprendizagem; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a Distribuição de Professores; a Promoção Semi-automática ou Progressão por Ciclos de Aprendizagem e a Introdução de Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica (INDE/MINED, 2003, p. 24).

No que diz respeito à organização deste quadro de ensino, o mesmo documento explica que o currículo do Ensino Básico tem 7 classes organizadas em 2 graus. “O 1º grau, está dividido em 2 ciclos, sendo o 1º correspondente à 1ª e 2ª classe e o 2º, a 3ª, 4ª e 5ª classe. O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classe correspondentes ao 3º ciclo” (INDE/MINED, 2003, p. 24). A entrada para o Ensino Básico acontece aos 6 anos de idade, o que significa que o aluno conclui-o em princípio se não reprovar aos 12 anos. Os ciclos são unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas. Assim:

O 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e

estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio;

O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes.

O 3º ciclo, correspondente ao 2º grau, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida (INDE/MINED, 2003, p. 24).

Em jeito de síntese apresenta-se a TABELA abaixo com a actual organização do novo currículo do Ensino Básico em Moçambique.

Tabela 1: Organização do novo currículo do Ensino Básico em Moçambique

IDADE	6	7	8	9	10	11	12
Classes	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Ciclos	1º		2º			3º	
Grau	1º					2º	

Fonte: INDE/MINED (2003, p. 25)

1.2. Formulação do Problema

Estudos desenvolvidos por Duarte *et al.* (2012), Bernstein, (1990), Perrenoud (2004), INDE/MINED (2003), apontam a eliminação da reprovação como uma forma de combater o fracasso escolar. Para se alcançar esse propósito, o “Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano em Moçambique do ano 2000 coloca a necessidade do país adoptar a promoção automática ou a progressão por ciclos de aprendizagem” (PNUD, 2000, p.50). Neste contexto, em 2004 o Ministério da Educação iniciou a implementação do novo currículo do Ensino Básico.

A principal inovação no sistema de avaliação, consistiu na adopção de um sistema de promoção por ciclos de aprendizagem dos alunos, que consiste na transição destes de um ciclo de aprendizagem para o outro. Esta pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para estágios seguintes. Estas condições assentam, fundamentalmente, numa avaliação predominantemente formativa, onde o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno e permite por um lado, que se obtenha uma imagem mais fíável possível do desempenho destes em termos de competências básicas descritas no currículo e por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação do processo de ensino aprendizagem (MINED, 2003, p. 28).

O problema desta dissertação parte de um facto observado na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola, onde a maior parte dos professores da escola, não teve de forma integral durante a sua formação inicial ou em exercício, matérias específicas relativas à implementação do Novo Currículo do Ensino básico, o qual incorpora a promoção ou progressão por ciclos de aprendizagem como principal inovação no sistema de avaliação. Devido a esta situação, os professores apresentam dificuldades ou falta de domínio das directrizes da implementação desta inovação no sistema de avaliação. Em consequência do anteriormente exposto, o problema principal deste estudo pode ser descrito nos seguintes termos: os alunos progridem de um ciclo para o outro sem possuírem as competências exigidas no fim de cada ciclo de aprendizagem.

1.3. Objectivos

O presente estudo foi orientado com base num objectivo geral e quatro específicos a seguir apresentados:

1.3.1. Objectivo geral

Analisar o processo de implementação da progressão por ciclos de aprendizagem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola, de modo a sugerir estratégias que melhorem o processo de ensino e aprendizagem e combatam o fracasso escolar.

1.3.2. Objectivos específicos

- Descrever os pressupostos políticos que impeliram o governo moçambicano a adoptar o sistema de Progressão por Ciclos de Aprendizagem no novo Currículo do Ensino Básico;
- Examinar as condições disponíveis na escola para a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem;
- Descrever as diferentes percepções sobre a progressão por ciclos de aprendizagem colhidas na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola;
- Apresentar o nível de domínio do sistema de progressão por ciclos de aprendizagem, pelos professores.

1.4. Perguntas de Pesquisa

As perguntas de pesquisa que orientaram o desenvolvimento do presente estudo são:

1. Que pressupostos políticos impeliram o Governo Moçambicano a adoptar a Progressão por Ciclos de Aprendizagem no novo Currículo do Ensino do Básico?
2. Que condições existem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola para garantir a implementação efectiva da progressão por ciclos de aprendizagem?
3. Que percepções os professores da Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola têm relativamente a progressão por ciclos de aprendizagem?
4. Que estratégias utilizam os professores da Escola Primária 30 de Janeiro da Matola para garantir o sucesso da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem?

1.5. Justificativa

Para permitir a compreensão dos propósitos deste estudo é importante apresentar as motivações que conduziram a pesquisadora à escolha do tema proposto. O facto de ser funcionária da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano, usufrui do privilégio de acompanhar as mudanças e inovações que ocorrem no currículo e refletem-se no processo de ensino e aprendizagem no país em geral e na Província de Maputo em particular.

O interesse de aprofundar e compreender essas inovações curriculares, despertou na pesquisadora a necessidade de uma reflexão sobre a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem no sistema de avaliação no novo currículo no Ensino básico, uma vez constatado que os professores apresentam dificuldades na implementação desta inovação. Além de ser funcionária no sector da Educação, a frequência do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação da UEM, também permitiu o desenvolvimento de capacidades e habilidades para o exercício de reflexão sobre os problemas da área educacional em geral e curricular em particular.

Com o presente estudo a pesquisadora entende que poderá trazer subsídios que conduzam aos professores do Ensino básico a compreenderem o processo de implementação da Progressão

por Ciclos da Aprendizagem no sistema de avaliação, dado que o domínio das estratégias da implementação das inovações curriculares é determinante no combate ao fracasso escolar. Num quadro geral, o estudo procurará trazer subsídios relativos a uma possível solução dos problemas decorrentes da implementação desta inovação e poderá igualmente contribuir como uma referência no âmbito de desenho ou reformas curriculares em Moçambique.

1.6. Estrutura da Dissertação

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos: O primeiro capítulo corresponde a introdução, onde temos a contextualização do estudo no que diz respeito a localização geográfica; organização administrativa e funcional da escola; o contexto sócio-histórico; a formulação do problema; os objectivos; as perguntas de pesquisa; a justificação e relevância do estudo. O segundo capítulo é reservado à revisão da literatura, apresenta e discute conceitos e argumentos de vários autores que tratam do assunto em estudo. O terceiro capítulo incide sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração do presente estudo, que incluem a caracterização, a selecção da amostra, os instrumentos e as técnicas usadas para a recolha de dados, a validade e fiabilidade dos mesmos e por fim as considerações éticas que orientaram a recolha de dados. O quarto capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados do estudo. O quinto capítulo apresenta as conclusões e sugestões do estudo.

Após a apresentação do primeiro capítulo referente à introdução, segue-se o segundo capítulo, relativo à revisão da literatura.

CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo apresenta a revisão da literatura inerente a diferentes abordagens teóricas referentes a progressão por ciclos de aprendizagem e os pressupostos que impeliram o governo a adoptar esta inovação no novo currículo de Ensino básico. Segundo Mendonça, Buque, Van der Linden, Bonifácio e Buque (2006, p. 35), a revisão da literatura “é uma discussão crítica de informação relevante de diferentes fontes, com o objectivo de situar o trabalho dentro da comunidade de investigadores”.

2.1. Definição e Discussão de Conceitos

Para uma melhor compreensão do objecto em análise procurou-se definir alguns conceitos que ajudam a sustentar o argumento apresentado no estudo.

2.1.1. Currículo

Segundo Ribeiro, “Currículo é um conjunto de experiências educativas planeadas e organizadas pela escola ou mesmo de experiências vividas pelos educandos sob a orientação directa da escola” (Ribeiro, 1999, p. 18). Para Zabalza (2000), o currículo é um conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para os alcançar; é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem tratados na escola, ano após ano.

A importância deste conceito para este estudo, tem a ver com o facto de o currículo ser um elemento básico no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o novo currículo do Ensino Básico introduzido em 2004, onde se insere a progressão por ciclos de aprendizagem como principal inovação no sistema de avaliação, tem a relevância de oferecer pressupostos de partida para a materialização dos objectivos preconizados no mesmo.

2.1.2. Plano curricular

De acordo com INDE/MINED (2003), o Plano Curricular é um documento oficial, onde constam os fundamentos, os objectivos, os conteúdos, as orientações didáctico-pedagógicas, as características da escola e as propostas de avaliação, para orientar a prática educativa. Indica o que deve ser comum ou equivalente, mesmo que exista diversidade nas comunidades ou instituições em que seja aplicado. O Plano Curricular ou documento curricular oficial tem que

ser flexível, devendo promover, nas escolas, a actividade dos professores de acordo com as necessidades e interesses das comunidades. Como se pode depreender, os desenhadores do plano curricular em análise, procuraram englobar todas características acima referidas e uma das formas evidentes de tornar o currículo flexível, foi associar os interesses do governo com os da comunidade através da inserção de conteúdos locais nas respectivas disciplinas.

2.1.3. Reforma educativa

Segundo Pacheco (2001), entende-se por reforma educativa a “uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades”. Esta transformação pode ser traduzida por conceitos como: inovação, renovação, mudança e melhoria tendo como um elemento comum a introdução de algo novo. Nessa óptica, a reforma curricular vai necessitar de uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados.

Sem fugir do pensamento de Pacheco, Moreira (1999), associa a ideia de reforma educativa com o progresso ou mudança que pressupõe a introdução de novos programas, tecnologias e processos que gerem maiores eficiências, racionalidade e controle dos resultados. Sacristán (1997) citado por Moreira (1999), comunga a mesma ideia ao afirmar que:

Reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade perante a opinião pública e perante aos docentes (...) cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo às mudanças (...). Nesta frase, pode-se considerar no âmbito desta análise um aspecto importante de que a reforma curricular ou a reforma educativa denota uma remoção das práticas que anteriormente eram vigentes e que esse processo cria no público-alvo um conjunto de expectativas (Moreira, 1999, p. 311).

Na óptica de Assane (2014), estas reformas são necessárias para o desenvolvimento económico, político e social de um determinado país, razão pela qual o Banco Mundial e o FMI entram nesses processos, não apenas como financiadores mais também como delineadores de políticas educativas em nome da qualidade de educação. Diz-se que houve uma reforma do sistema, quando se registaram mudanças justificadas por princípios. Assim, os princípios que justificaram a reforma curricular no Ensino Básico foram:

Concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos; reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva a que as diferentes disciplinas sejam abordadas numa perspectiva integrada; exigência de

programas que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e de aprendizagem diversificada e predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração (Assane, 2014, p. 4).

Esta acção resulta do reconhecimento do MINED de que o anterior currículo não se adequava as exigências sociais na vertente da formação integral do indivíduo. Para Assane (2014), uma das críticas que se pode fazer desta reforma curricular no Ensino Básico é o facto de ter sido desenhado de forma centralizada e vertical em que os conteúdos são apresentados de forma homogénea e central para todo o país, embora ao longo do plano curricular se privilegie a consideração dos aspectos locais. Ora, esta forma de conceber os currículos pode limitar a iniciativa do professor na operacionalização dos programas, uma vez que ele (professor) pode estar a pensar que a sua margem de “manobra” apenas se situa naqueles limites estabelecidos pelos programas ou pelo projecto curricular.

2.1.4. Inovações no currículo do ensino básico

Para Pereira (2011), a inovação curricular tem de ser entendida como sendo “ a introdução de mudanças de forma planificada visando produzir uma melhoria da acção educacional”. A inovação curricular parte de uma intenção deliberada de modificação de uma dada situação com a crença de que esta acção pode ser usada de outra forma. A inovação curricular pode envolver uma parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a inovação curricular, pode ser percebida como sendo:

A criação de respostas novas aos desafios oferecidos por um dado contexto educacional, a partir da análise e reflexão que se faz da actual situação, verificando avaliativamente as efectivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir as melhorias esperadas (Pereira, 2011).

Assim, em termos estruturais, pode-se afirmar que houve inovação se há algo novo num determinado processo. No novo currículo do ensino básico introduzido em 2004 em Moçambique, além da progressão por ciclos de aprendizagem, principal inovação no sistema de avaliação e objecto do presente estudo, constituem também uma das inovações ligada a anterior a seguinte: Ciclos de aprendizagem – que são unidades de aprendizagem com objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas. Assim o ensino básico, na base da reforma curricular de 2004, compreende três ciclos: *1º ciclo (1ª a 2ª classes)*; *2º ciclo (3ª a 5ª classes)* e *3º ciclo (6ª a 7ª classe)* (INDE/MINED, 2003, p. 24).

2.1.5. Ciclos de aprendizagem

De acordo com Perrenoud, um ciclo de aprendizagem é uma sequência de estudos no qual não há reprovação. Este autor compara os ciclos de aprendizagem a uma forma de espiral em que o aluno segue o seu próprio ritmo, o que é bastante diferente da ideia de um caminho linear e uniforme, como alguns procuram transmitir, definindo pura e simplesmente pela supressão da reprovação dentro de um ciclo de estudos (Perrenoud, 2004).

O PCEB define os ciclos de aprendizagem como “unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades específicas” (INDE/MINED, 2004. p. 24). Este raciocínio é reforçado pelo conceito de Abramowicz, que refere que o paradigma de ciclos de aprendizagem tem em vista garantir a uma aprendizagem significativa, sem a sombra constante do medo da reprovação (Abramowicz, 1999).

De acordo com Freitas citado por Duarte (2012), os ciclos de aprendizagem pressupõe uma lógica de inclusão, uma vez ter-se constado que o contexto social mais amplo orienta-se pela lógica de exclusão. Deste modo, pode notar - se que mais do que a supressão de reprovação, os ciclos de aprendizagem ajudam a garantir o direito à educação básica que de outro modo ficaria comprometido.

Segundo Philippe Perrenoud, “um ciclo de aprendizagem poderia servir de quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e da formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades “ (Perrenoud, 2004. p. 35). Assim, este autor concebe um ciclo de aprendizagem, como uma sequência de séries ou níveis anuais que formam um todo.

No contexto deste estudo, os ciclos de aprendizagem são etapas ou períodos plurianuais (mais do que um ano) de aprendizagem, para os alunos desenvolverem determinadas competências. O ciclo de aprendizagem é visto como uma etapa da escolaridade de pelo menos dois anos escolares. Os alunos que ingressam no ciclo o percorrem juntos, sob a responsabilidade dos mesmos professores (MEC, 2010). Assim se justifica a explicação de Sousa, quando aponta que o sistema de avanços progressivos implica:

A adequação dos objectivos educacionais às potencialidades de cada aluno agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função das suas capacidades (...), não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o conhecimento numa linha de crescimento vertical (Sousa, 1998, p. 87).

Tendo em consideração os argumentos anteriormente apresentados e sobretudo por fazerem parte do objecto deste estudo, a definição e a discussão do conceito ciclos de aprendizagem, é determinante para a análise proposta na presente pesquisa.

2.1.6. Implementação

O termo implementação é definido por Fullan (2001), como um processo de pôr em prática uma ideia, programa ou projecto, com o intuito de criar mudanças. Marsh e Willis (1999), usam o termo implementação no âmbito educacional para a efectivação das políticas provenientes dos currícula. No caso concreto do currículo é a fase de testagem dos programas e materiais previstos, pois, o currículo começa como um plano, só se torna real quando os professores o implementam com os alunos na sala de aula, tal como acontece com a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem no sistema de avaliação.

É importante referir a existência de factores que influenciam a implementação do Currículo. Um dos principais investigadores sobre a implementação, McLaughlin citado por Lemmer (2006), identificou quatro factores que têm influência decisiva sobre o sucesso ou o fracasso da implementação de um currículo:

1. Capacidade local no que diz respeito ao apoio financeiro de formação contínua de professores;
2. Motivação e empenho dos líderes locais no projecto;
3. Condições institucionais internas;
4. Equilíbrio entre pressão e apoio. A pressão deve ser equilibrada pelo apoio sob a forma de assistência especializada e financeira.

Torres (2004), reforça a supracitada os ciclos de aprendizagem devem ser acompanhadas por medidas adicionais, que possibilitem uma adequada implementação da política no ensino

básico. Nessa perspectiva, deve-se equacionar a sensibilização das famílias e da comunidade e apelar a assiduidade dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

Assim, durante o estudo constatou-se que o sucesso da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem depende da formação inicial e em exercício dos professores, da existência de condições infraestruturais e meios didáticos de ensino, da participação dos pais e encarregados de educação e da comunidade em geral na vida escolar das crianças e da motivação dos professores através da assistência técnica e financeira.

2.1.7. Avaliação

A avaliação constitui um princípio incontornável para a implementação de programas pedagógicos, seus princípios e funções definem e orientam as acções que promovem as aprendizagens. Ferreira e Santos (2007), definem a avaliação como um processo que inicia, acompanha e encerra o acto de aprendizagem; constitui parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e reflecte um conjunto de técnicas a que o professor recorre para detectar os pontos fortes e fracos dos alunos e a partir de tal conhecimento reelaborar estratégias de ensino mais eficazes.

Assim sendo, avaliar não deve ser entendido como classificar ou seja dizer quanto merece cada aluno, nem deve ser um processo eliminador dos alunos, mas sim uma forma de conseguir que todos os alunos atinjam os objectivos e as finalidades da educação. De forma resumida, o Regulamento Geral do Ensino Básico, no seu Artigo 58º define avaliação: “como uma prática educativa de recolha sistemática de informações para análise e retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem e promoção da qualidade de ensino” (INDE/MINED, 2003). No Ensino Básico, o MINED propõe três formas de avaliação: Diagnóstica, Formativa e Sumativa.

- a) Avaliação Diagnóstica - que se realiza no início do processo educativo (início do ano lectivo, semestre, unidade de ensino, etc.) e tem em vista colher informação sobre o nível inicial de aprendizagem dos alunos como pré-requisito para o desenvolvimento de novas uma determinada aptidão e capacidade.

- b) Avaliação Formativa - que inclui a *diagnóstica* e a função *contínua* de informar ao professor sobre o nível de realização dos objectivos do programa, informação essa que deve ser utilizada para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. É importante realçar a necessidade de os professores garantirem aplicação desta forma de avaliação no processo de implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem, dado que as competências são exigidas no fim de cada ciclo, os professores têm o dever de recuperar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem dentro do ciclo.

- c) Avaliação Sumativa - visa realizar um balanço do aproveitamento do aluno no fim de uma unidade de ensino, de um período escolar, ano lectivo ou curso e tem em vista identificar os resultados obtidos, face aos quais o aluno obtém uma classificação, um certificado ou Diploma (INDE/MINED, 2003). Este conceito é relevante neste estudo, porque a avaliação é um processo incontornável em todas etapas do processo de ensino e aprendizagem.

2.2. Implementação de Políticas de Progressão por Ciclos de Aprendizagem

A implementação de políticas de progressão por ciclos de aprendizagem, representa a transição da pedagogia visível (tradicional- centrada no professor), para a pedagogia invisível (centrada na criança ou aluno). Analisando as características da pedagogia invisível, os ciclos de aprendizagem pretendem oferecer aos alunos mais tempo para a aprendizagem através da eliminação total ou parcial da reprovação. A avaliação deve ser usada para retroalimentar o processo de ensino e atender às diferentes necessidades de aprendizagem, onde o aluno é considerado como elemento central no processo de ensino e aprendizagem (Bernstein, 1990).

A concepção de Ciclos de Aprendizagem baseia-se em teorias que defendem que “a aprendizagem dos sujeitos não se dá de forma linear, nem ao mesmo tempo, nem a partir somente de estímulos externos” (Duarte, 2012, p. 37). Deste modo, o modelo de Ciclo de Aprendizagem pressupõe um princípio de inclusão. Este paradigma caracteriza-se por um ciclo de estudos, no qual não há reprovação, num processo de luta contra as desigualdades por meio de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 2004).

Para Mainardes (2007), o paradigma de eliminar a reprovação no Ensino básico não é recente. As evidências históricas mostram que o debate em torno da criação de políticas de não-reprovação teve início no final da década de 1910 e as experiências pioneiras foram introduzidas no final da década de 1950.

Para Perrounoud (2004), a reprovação não é somente inútil, mas também injusta, pelo que tem total fundamento suprimi-la ou limitá-la rigorosamente, pois não é uma resposta eficaz e equânime às dificuldades de aprendizagem. No entanto, a simples eliminação da reprovação não acaba com o fracasso escolar pois, os ciclos de aprendizagem apresentam muitas outras facetas na perspectiva de uma pedagogia diferenciada. Para ele, o sistema de ciclos de aprendizagem é apenas um meio para ensinar melhor e ao mesmo tempo lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades entre os alunos com a mesma idade.

Pereira (2004), comunga a ideia de Perrenoud ao defender que a implementação deste sistema comporta implicitamente o discurso de inclusão que sugere metodologias que oferecem um atendimento democratizado em relação às diferenças dos alunos, para garantir além do acesso à escola, a permanência e a continuação dos estudos. Fetzner (2007) defende que o ensino por ciclos de aprendizagem, ou seja, a enturmação pela idade aproximada, permite inferir que em cada idade escolar, existem igualmente características comuns de linguagem, interesse, afinidades e condições de aprender.

Nesta óptica, a idade como critério de agrupamento dos alunos em turmas cria oportunidade para que a criança no ensino primário obrigatório prossiga na sua turma com seus colegas da mesma idade ou de idade aproximada. Este posicionamento em relação ao sistema de ciclos de aprendizagem significa que, embora cada um tenha a sua maneira de assimilar a matéria ensinada no fim do ciclo, todos registam logicamente o seu processo de desenvolvimento (Fetzner, 2007).

Portanto, as pessoas em geral, por mais que estejam na mesma turma, com a mesma idade ou diferente, elas não respondem de maneira uniforme ao meio envolvente, mas sim há uma

diversificação no desenvolvimento humano, onde fazem parte diversas dimensões do ser que se desenvolve, transforma-se e alcança aspectos do real antes não alcançado (Fetzner, 2007). Assim, conclui-se que a progressão por ciclos de aprendizagem é uma forma de combater o fracasso escolar, de inclusão e de tornar o ensino democrático.

2.3. Pressupostos Políticos da Adopção de Progressão Por Ciclos de Aprendizagem em Moçambique

A Política de Educação para Todos tem sido seguida por vários países desde as Conferências de Jomtien em 1990 e de Dakar em 2000. O impacto da Educação Básica no desenvolvimento tem sido largamente estudado, pelo que não há dúvidas relativamente à necessidade de nela se investir, visando facultar ao cidadão os instrumentos necessários que possam garantir a sua autonomia; contribuir activamente para o desenvolvimento do seu país, melhorando a produção e a produtividade; desempenhar correctamente os seus deveres e obrigações num contexto de um mundo cada vez mais globalizado.

O nosso país tem estado activamente empenhado na concretização dos objectivos definidos nas Conferências mencionadas e várias estratégias têm sido adoptadas no sentido de aumentar o acesso formal, melhorar a equidade e diminuir os desequilíbrios regionais (Bastos & Duarte, 2016). Dentro de um contexto da estratégia global de desenvolvimento, o Governo de Moçambique adoptou, em 1995, a Política Nacional de Educação, que operacionaliza o Sistema Nacional de Educação. A Política Nacional de Educação define a Educação Básica (o Ensino Primário de 7 classes e a Alfabetização e Educação de Adultos) como a primeira prioridade do Governo (INDE/MINED, 2003).

De acordo com a Política Nacional de Educação, o Ensino Primário e a Alfabetização de Adultos são prioritários e correspondem à educação de base, que o Governo procura dar a cada cidadão, à luz da Constituição da República de Moçambique. O Ensino Primário joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo e de experiências comumente aceites pela nossa sociedade. Assim, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se

integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade (INDE/MINED, 2003).

Não obstante, analisando o que vem plasmado na Política Nacional de Educação para o nível do Ensino Básico e aquilo que é a práxis educativa, pode-se notar que está longe de ser cumprido, uma vez que até ao final deste nível o aluno ainda não apresenta domínio dos propósitos considerados imprescindíveis (competências de leitura, escrita e cálculos matemáticos básicos).

De acordo com Duarte a política de Progressão por Ciclos de Aprendizagem, “surge numa perspectiva de tornar a escola mais democrática, apoiando a criança no seu processo de desenvolvimento, tornando a escola mais inclusiva. Pois os altos indicadores de reprovação, resultam na exclusão de crianças e jovens provenientes da população com baixa renda, além da elevada discrepância entre a idade e classe” (Duarte, 2012, p. 12). É neste contexto que Moçambique adoptou o sistema de Promoção Por Ciclos de Aprendizagem, num esforço de combater esses problemas que comprometiam o direito da inclusão da criança na educação.

A principal inovação no sistema de avaliação consistiu na adopção de um sistema de promoção por ciclos de aprendizagem dos alunos que significa a transição destes, de um ciclo de aprendizagem para o outro. Esta progressão pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para estágios seguintes (INDE/MINED, 2003).

Estas condições assentam, fundamentalmente, numa avaliação predominantemente formativa, onde o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno, permite por um lado, que se obtenha uma imagem mais fiável do desempenho do aluno em termos de competências básicas descritas no currículo e por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem. Uma vez assegurada a avaliação formativa, o que significa que se providenciou a recuperação dos alunos com problemas na aprendizagem existem condições de base para os promover para os estágios seguintes, mesmo que ainda existam algumas dificuldades de percurso (INDE/MINED, 2003).

Excepcionalmente, poderá haver casos de repetência no final de cada ciclo de aprendizagem, no entanto, isso somente acontece nos casos em que o professor, o Director da Escola e os Pais/Encarregados de Educação cheguem a um consenso de que a criança não atingiu as competências mínimas e, por isso, não beneficiará da progressão para o estágio seguinte (INDE/MINED, 2003).

Uma das razões que sustenta a progressão dos alunos é o facto de os resultados mostrarem que os alunos repetentes têm tendência a ter um rendimento baixo relativamente aos não repetentes. Isto pode significar que, em alguns casos, a repetência não melhora significativamente a qualidade de ensino-aprendizagem, pelo contrário, pode provocar bloqueios nos alunos, quer porque a sua faixa etária não condiz com a dos colegas da turma, criando complexos de inferioridade, inibições e até bloqueios cognitivos, quer porque eventualmente lhe foi impedida uma progressão. Para Perrenoud, (2002), “a repetência é um corretivo rudimentar e pouco eficaz”.

Note-se que é necessário ter em conta que o ritmo de aprendizagem varia de pessoa para pessoa e isto também deve-se aplicar ao nível da escola, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (INDE/MINED, 1999). Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo não é uniforme para todas as crianças e depende de vários factores, deve-se considerar a hipótese de providenciar mais tempo para que as crianças nos diferentes estágios de crescimento atinjam diferentes estágios de desenvolvimento em diferentes momentos (INDE/MINED, 2003). Para que a avaliação proposta cumpra os objectivos esperados, constituem condições essenciais as seguintes:

- Preparação dos professores em matéria de avaliação, o que poderá ser realizado através da formação inicial e em exercício;
- Disponibilidade de cadernos de exercícios que reflectam as competências mínimas que os alunos devem desenvolver em cada estágio de aprendizagem;
- Gestão escolar efectiva;
- Empenho e cometimento do professor e uma supervisão e inspecção efectivas;

- Disponibilização pelo MINED de instrumentos de recolha de informação (qualitativa e quantitativa) sobre o desempenho do aluno que possibilitem situar o seu estágio de desenvolvimento em termos de aptidões, capacidades e habilidades e que permitam uma tomada de decisão tanto quanto objectiva possível sobre o futuro do aluno (INDE/MINED, 2003).

Ainda na análise documental, a literatura mostra que o currículo não é algo acabado, mas em permanente construção e o currículo aqui analisado não foge a essa praxis. Um indicativo disso, é que enquanto decorria este estudo foi lançado em 2016 pelo INDE/MINEDH, um novo Programa para o Ensino Primário, relativamente as disciplinas de *Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física 1º Ciclo (1ª e 2ª Classes)* como parte da dinâmica atrás referida para responder os desafios actuais, mas também por “reconhecer que volvidos mais de dez anos após a implementação do Currículo do Ensino Básico, os resultados da avaliação no âmbito do SACMEQ (2007) e da Avaliação da implementação dos programas do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, revelam que grande parte dos alunos do Ensino Primário terminam o 1º ciclo sem saber ler nem escrever” (INDE/MINEDH, 2016, p. 5). De facto, “a promoção automática ou qualquer medida tomada isoladamente pode diminuir bastante a repetência, mas não, necessariamente, assegurar a aprendizagem” (Torres, 2004, p. 41).

Como resposta a este espectro negro, o MINEDH (2016) através do INDE, desencadeou, o processo de revisão pontual do Plano Curricular e dos Programas de Ensino, com vista a incrementar a qualidade de ensino. Entre as medidas adoptadas nesta revisão, destaca-se, a alteração da designação do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), passando a designar-se Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP); alteração do Plano dos estudos, que compreendeu a redução de número de disciplinas através da integração de competências e de conteúdos:

- 1º Ciclo: 1ª e 2ª classe, de seis para três disciplinas;
- 2º Ciclo: 3ª classe, de oito para seis disciplinas, tomando a 3ª classe as características das classes do 1º ciclo, sendo por isso, uma classe de consolidação;
- 4ª e 5ª classes, de nove para seis disciplinas;
- 3º Ciclo: 6ª e 7ª classe, de onze para nove disciplinas (INDE/MINEDH, 2016).

No que diz respeito à reorganização dos programas das diferentes disciplinas, a mudança consistiu na integração de disciplinas consideradas transversais dentro daquelas tidas como nucleares, como a de Língua Portuguesa e Matemática. Assim compostas:

- No 1º ciclo, as competências das disciplinas de educação Visual, Educação Musical foram integradas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
- No 2º ciclo, a 3ª classe apresenta as mesmas características das classes do 1º ciclo, sendo a classe de consolidação das competências de leitura e escrita iniciais e numeracia.
- Na 4ª e 5ª classe, as competências das disciplinas de Educação Visual, Ofício e Educação Musical foram integradas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais (INDE/MINEDH, 2016).

A revisão do Plano Curricular e dos Programas de Ensino veio a calhar, pois é uma ideia que vinha ecoando já há algum tempo, mesmo no decorrer desta pesquisa, as fontes reiteradamente enfatizaram o excesso de disciplinas, sobretudo no 1º ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a justificação das opções metodológicas, a escolha dos participantes do estudo e da amostragem; os métodos de recolha de dados; as questões éticas que nortearam a pesquisa; terminando por uma explanação sobre o procedimento usado para a análise de dados.

3.1. Abordagem Metodológica

A realização de estudos científicos necessita de um conjunto de acções e propostas para encontrar a solução de um problema. Daí a necessidade de se definirem métodos em pesquisas. Este estudo segue o método qualitativo e a técnica descritiva. Gay e Airasian (2003), consideram que estudos de maior profundidade, específicos e complexos são melhor desenvolvidos por métodos qualitativos.

Relativamente à abordagem qualitativa, Richardson (1999), afirma que esta se justifica, principalmente, quando se procura entender a natureza de determinado fenómeno social, neste caso perceber como os professores da Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola implementam a progressão por ciclos de aprendizagem no sistema de avaliação. Geralmente as investigações que utilizam a abordagem qualitativa são as que tratam de situações complexas ou estritamente particulares, o pesquisador preocupa-se muito com o processo e não apenas com os resultados e o produto tal como é o nosso estudo. Portanto, o método qualitativo envolve uma série de técnicas que procuram descrever os significados e não a frequência de certos fenómenos que ocorrem no mundo social.

A adopção da técnica descritiva, tem como objectivo, descrever os factos e fenómenos de uma determinada realidade (Triviños, 1987). A técnica descritiva pode ser melhorada por meio da observação, análise, descrições objectivas, e através de entrevistas com peritos para a validação de conteúdo (Thomas, Nelson, Silverman, 2007). O uso desta técnica parte da necessidade da pesquisadora extrair a realidade vivenciada por professores da Escola Primária Completa 30 de Janeiro, relativamente ao processo de implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem no sistema de avaliação.

3.2. População e Técnica de Amostragem

O estudo foi realizado na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola, localizada no Distrito da Matola, Província de Maputo. A amostra para o estudo é constituída por (i) 8 alunos dos 3 Ciclos, (ii) 18 Professores, (iii) 1 gestor e (iv) 8 encarregados de Educação provenientes da Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola. Para esta pesquisa, a amostra foi seleccionada de acordo com os objectivos da investigação, privilegiando o método aleatório simples. O método aleatório simples é o que permite que cada elemento da população tenha a mesma probabilidade de ser escolhido para o estudo (Marconi e Lakatos, 2003; Gil, 2008).

Tabela 2. População e técnica de amostragem.

Instituição	População					Amostra				
	Alunos	Professores	Gestor	Encarregados	Total	Alunos	Professores	Gestor	Encarregados	Total
E. P. C. 30 de Janeiro	2933	45	1	Sem registo na Escola	2979	8	18	1	8	35
Total	2933	45	1	Sem registo na Escola	2979	8	18	1	8	35

A TABELA 2 apresenta a distribuição da população e da amostra da Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola. O número total de alunos e professores é de 2979. Segundo Marconi e Lakatos (2012), quando a população da pesquisa é maior, é quase impossível fazer o levantamento do todo. Por isso, procura-se investigar uma parte da população ou universo que seja representativa possível do todo, isto é, selecciona-se a amostra que possui todas as características da população.

Os 18 professores seleccionados apresentam o seguinte perfil de formação académica: 7 professores com 10^a +1, 6 com 10^a +2, dois bacharéis e três licenciados. Quanto ao género, são 13 mulheres e 6 homens. As suas idades variam entre 28 e 53 anos. No estudo, participaram igualmente 8 alunos com idades compreendidas entre os 8 e 15 anos, 4 raparigas e 4 rapazes dos três Ciclos, sendo três do 1º Ciclo, três do 2º e dois do 3º. Para constituir a amostra dos encarregados de educação, escolhe-se dentre os pais dos 8 alunos seleccionados, de modo a

perceber as suas opiniões sobre o processo de implementação do sistema de Progressão por Ciclos de Aprendizagem no sistema de avaliação.

Foram estabelecidos como critérios para a constituição do grupo: estar afecto à escola há pelo menos 4 anos, ser aluno há pelo menos 4 anos, ser encarregado de educação de um aluno/a que frequenta a escola num período mínimo de 4 anos. Este critério assegura a existência de elementos que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população tornando a amostra representativa (Richardson (1999)). O uso deste método visa garantir a representatividade da amostra no universo, o que permitiu extrapolar os resultados obtidos, dos alunos que frequentam a escola em análise.

Tendo em conta que a pesquisa tem em vista obter informações precisas do pensamento dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação, o tamanho da amostra foi relativamente reduzido, se comparado a um estudo cuja metodologia privilegiada é a quantitativa. A TABELA 3 resume a composição da amostra do estudo.

Tabela 3: Amostra do estudo

Designação	Total
Gestor	1
Professores	18
Alunos	8
Encarregados de Educação	8
Total	35

3.3. Técnicas de Recolha de Dados

Para a recolha de dados, recorreu-se a técnicas e procedimentos de investigação qualitativa através entrevistas, observação de aulas e análise documental. Os dados obtidos dos diferentes instrumentos foram objecto de análise e interpretação.

3.3.1. Entrevista

A entrevista como técnica de recolha de dados, de acordo com Sellitzetal citado por Gil (2008, p.109), “ é uma forma de interacção social, bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Este tipo de técnica, segundo Triviños (1987), possibilita a recolha de dados qualitativos, bem como compreender de forma mais profunda tópicos de interesse para o desenvolvimento de questões relevantes. Acrescenta ainda que permite uma melhor percepção de mudanças ou diferenças individuais; há maior adaptação da entrevista ao entrevistado e flexibilidade na gestão do tempo, mais diversificação na abordagem dos tópicos e maior individualização da comunicação.

A entrevista como instrumento de recolha de dados, “possibilita a obtenção de maior número de respostas e oferece maior flexibilidade pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas“ (Gil, 1989, p.114). Para este estudo utilizou-se a entrevista semi-estruturada. O objectivo do uso deste instrumento é compreender as percepções dos professores e do gestor, sobre a Progressão por Ciclos de Aprendizagem na Escola Primária Completa 30 Janeiro da Matola.

Para uma melhor operacionalização da metodologia a pesquisadora reuniu-se com os escolhidos individualmente, em função do perfil de cada uma das pessoas, de modo a testar a entrevista. Esta testagem permitiu à pesquisadora melhorar a condução da entrevista e reflectir sobre o instrumento de recolha de dados. Como resultado, os enunciados das perguntas foram reduzidos e clarificados, as perguntas foram reordenadas e por fim foi desenhada uma nova versão melhorada da entrevista. Neste âmbito, elaborou quatro roteiros de entrevista, sendo um para cada grupo a ser entrevistado, os quais são compostos de perguntas específicas, obedecendo às perguntas de pesquisa.

Após a produção da versão melhorada do roteiro de entrevistas, iniciaram-se as entrevistas em oito sessões, em dias e horários previamente acordados com todos os participantes, com uma

duração máxima de 30 minutos. Para garantir a participação dos professores e alunos, foi solicitada à direcção da escola, a liberação formal dos mesmos, sem prejuízo das suas actividades. No caso dos pais e encarregados de educação, foram marcadas sessões em períodos acordados com os mesmos. Com o devido consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas seguidas pelas anotações da pesquisadora.

3.3.2. Observação de aulas e da escola

Outra técnica usada para a recolha de dados neste estudo foi a observação de aulas. Para o efeito, foram programadas assistências de aulas de acordo com os horários acordados com a Direcção da Escola e com os professores (Ver APÊNDICE V).

A observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. É uma técnica de recolha de dados, para obter informação de determinados aspectos da realidade. Obriga o investigador a um contacto mais directo com a realidade, ajudando-o a identificar e a obter provas a respeito de objectos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento (Gil, 2008, Lakatos & Marconi, 2003, p. 190).

A observação de aulas visava aferir como os professores implementam a progressão por ciclos de aprendizagem, tendo em consideração as seguintes questões relevantes: a diversificação de actividades tendo em consideração que o ritmo de aprendizagem dos alunos é diferente; a atribuição de actividades de apoio aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, a oportunidade para os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades, a análise conjunta dos resultados da aprendizagem assim como a garantia de aplicação da avaliação formativa.

Para complementar as informações recolhidas nas entrevistas e observação de aulas, recorreu-se á observação na unidade de análise (escola) para verificar a existência de infraestruturas, recursos humanos e materiais indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem; tendo se verificado a existência de professores para todas classes, turmas e disciplinas existentes na escola. Quanto as infraestruturas foi notável a falta de salas de aulas na escola. Constatou-se a existência de algumas turmas do ensino Primário do 1º grau, que recebem aulas ao ar livre conforme atestam as imagens 6, 7 e 8 em anexo.

Relativamente aos recursos materiais verificou-se o défice de carteiras em todas as salas de aulas e maior parte das que existem não estão em boas condições para acomodar os alunos adequadamente o que faz com que uma parte deles sente no chão.

Ainda na observação da unidade da análise (escola), verificou-se a existência de documentos tais como: livros de turma, dos alunos, pautas, mapas de aproveitamento pedagógico e de avaliação. Quanto ao uso de cadernetas para o registo de nota dos alunos, durante o estudo constatou que embora o PCEB recomenda o uso deste instrumento para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem no nível básico, não se utiliza na escola em estudo, facto que dificulta o registo da avaliação contínua preconizado no PCEB.

3.3.3. Análise documental

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi igualmente realizada a análise do PCEB, que constitui o documento chave do novo currículo do Ensino Básico em Moçambique, onde constam as directrizes para a sua operacionalização. Deste documento, pretendia-se perceber as principais inovações, assim como as linhas orientadoras para a sua implementação com especial enfoque a progressão por ciclos de aprendizagem que constitui o nosso objecto de análise no presente estudo.

3.4. Análise de Dados

Para análise dos dados deste estudo, estes foram distribuídos por três (3) categorias de análise combinadas com os respectivos instrumentos de recolha de dados. As categorias usadas foram as seguintes:

- Entrevistas
- Observação de aulas
- Análise documental

A entrevista foi aplicada aos professores e ao gestor, tendo em vista apurar e cruzar o nível de percepções relativamente aos problemas que os professores enfrentam no processo de implementação do sistema da Progressão por Ciclos de Aprendizagem e as estratégias que adoptam para alcançar um rendimento escolar aceitável. Aos encarregados de educação a entrevista visava aferir o nível de participação dos mesmos no processo de ensino e

aprendizagem dos seus educandos. Aos alunos a entrevista foi usada com intuito de conferir a posse de todo o material didáctico, começando pelo livro didáctico de distribuição gratuita.

A segunda categoria baseou-se na observação de aulas, um mecanismo fundamental para a recolha de dados na investigação para compreender aspectos relacionados com processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas. O objectivo era verificar se os professores no decurso das suas aulas, davam relevância à todos os métodos de ensino, a todos os tipos e instrumentos de avaliação e outros aspectos preconizados no PCEB, para a implementação eficaz do processo de Progressão por Ciclos de Aprendizagem nos alunos.

Na terceira categoria fez-se a análise documental para compreender através do *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)*, os pressupostos políticos que impeliram o governo moçambicano a adoptar o paradigma de Progressão por Ciclos de Aprendizagem no novo Currículo do Ensino Básico. Nesta categoria a pesquisadora pretendia compreender os pressupostos políticos que impeliram o governo moçambicano a adoptar o paradigma de Progressão por Ciclos de Aprendizagem, as estratégias de sua implementação na sala de aula no tocante à abordagem dos conteúdos, métodos de ensino, tipos e formas de avaliação recomendados no PCEB.

Após a recolha de dados, a pesquisadora analisou com vista à construção de uma informação única, privilegiando-se a estratégia de triangulação na análise dos dados obtidos. A análise dos dados a partir dos instrumentos administrados foi feita de forma separada. A análise dos dados qualitativos consistiu, primeiramente, no agrupamento das questões que se relacionam em termos de conteúdo e os resultados foram discutidos e descritos de forma qualitativa. O mesmo processo de análise qualitativa aconteceu com a ficha de observação.

3.5. Validade e Fiabilidade dos Dados

A validade e fiabilidade de resultados de um estudo, depende da consistência dos instrumentos usados para a recolha de dados. Assim, para validar os instrumentos (guiões de entrevista, ficha de observação de aulas, ficha de observação da escola), a pesquisadora submeteu-os a supervisora, para a devida apreciação e aprovação.

De acordo com Bell (1993), a validade é a demonstração de que um instrumento particular mede ou descreve o que supostamente deve medir. A validade de um instrumento de medição é a característica de maior importância para avaliar a sua efectividade. Um instrumento só poderá ser válido caso meça o que se pretende medir (Cohen, Manionand & Morrison, 2000). Assim, a validade consiste na certificação de que os instrumentos utilizados garantem que se atinjam resultados coerentes de serem aceites numa determinada investigação. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o pré-teste também é um método usado para verificar se os instrumentos apresentam: (i) Validade: procurando saber se os dados recolhidos são necessários à pesquisa; (ii) fidedignidade: qualquer pessoa com interesse em aplicar pode obter os mesmos resultados; (iii) operacionalidade: obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados.

Para este estudo, a validade é expressa na escolha e desenho do instrumento adequado de recolha de dados (ficha de entrevistas, observação da aulas), na escolha da amostra, na pré-testagem dos instrumentos (com professores e alunos com as mesmas características das amostras) e na garantia de que os escolhidos para a amostra são apropriados. Quanto a fiabilidade, Cohen *et al.* (2000), afirma que é sinónimo de consistência ao longo do tempo de diversos instrumentos e sobre diferentes grupos de respondentes. Neste estudo, os instrumentos acima referidos foram testados em momentos diferentes com diferentes grupos. Neste sentido, a conjugação da validade e fiabilidade dos dados permitiram que todo o processo de pesquisa desenvolvido tenha utilidade para os professores e alunos e espelhe a importância da pesquisa.

3.6. Considerações Éticas

Um dos aspectos observados no processo de pesquisa foi a questão da ética. Segundo Lima,

As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de dados, aos procedimentos de análise de dados adoptados, à redacção do texto e à publicação dos resultados (Lima, 2006, p. 39).

A não falsificação dos dados da pesquisa, o respeito pelos direitos de autor e de todo o material fornecido, a confidencialidade dos participantes na investigação, a prevenção de

danos ou constrangimentos nos participantes, a objectividade em todos os passos da investigação, a necessidade de autorização de todos os intervenientes para utilização dos dados, são normas éticas e comportamentais, que foram seguidos pela pesquisadora em todas as fases do processo de realização do presente estudo.

Para o efeito, a autora da pesquisa, devidamente credenciada pela FACED, apresentou-se à Direcção da Escola Completa 30 de Janeiro da Matola, onde foi recebida pelo Gestor da escola. No encontro explicou todos os propósitos da sua pesquisa e solicitou a devida permissão para iniciar com o trabalho de recolha de dados aos elementos constituintes da amostra deste estudo. O primeiro contacto com os participantes foi para obter a sua colaboração, bem como a marcação dos dias e horários para a observação de aulas e das entrevistas. Garantiu anonimato e confidencialidade dos dados e resultados da pesquisa, comprometendo-se a não revelar a identidade dos participantes.

3.7. Codificação dos Entrevistados

Para designar os entrevistados, estes foram codificados, de modo a garantir o seu anonimato, com base no uso das letras iniciais, assim descritas:

G1 – para designar o Gestor;

P – para designar o professor, seguido do número (exemplo, P1, P2, assim por diante).

P/E – para designar pais ou encarregados de educação seguido do número (exemplo, P/E1, P/E2, assim por diante).

A – para designar alunos seguido do número (exemplo, A1, A2, assim por diante).

Todas as referências das entrevistas serão seguidas da respectiva data da sua realização

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos através das entrevistas, observação de aulas e análise documental, colhidos na Escola 30 de Janeiro da Matola, local onde decorreu o estudo. Apesar de se apresentar várias questões aparentemente diferentes, a intenção foi trazer uma correlação entre elas, visando responder seguintes perguntas de pesquisa:

(1) Que pressupostos políticos impeliram o Governo Moçambicano a adoptar a Progressão por Ciclos de Aprendizagem no novo Currículo do Ensino Básico? (2) Que condições existem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola para garantir a implementação efectiva da progressão por ciclos de aprendizagem? (3) Que percepções os professores da Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola têm relativamente a progressão por ciclos de aprendizagem? (4) Que estratégias utilizam os professores da Escola Primária 30 de Janeiro da Matola para garantir o sucesso da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem?

4.1. Resultados das Entrevistas Com os Professores

A entrevista com os professores abordou aspectos inerentes à sua formação profissional, problemas de aprendizagem que os alunos apresentam e sobre a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, tomando como base as seguintes questões:

1. Formação psicopedagógica? Se sim, qual?

Para começar, a pesquisadora procurou saber se os professores possuíam formação psicopedagógica e sim qual era, ao que de forma unânime a resposta foi positiva, ou seja, todos os entrevistados afirmaram ter tido uma formação psicopedagógica correspondente ao nível que leccionam, não obstante o facto de o novo currículo do Ensino Básico exigir de alguns professores uma capacidade de resiliência na medida em que vinham trabalhando com antigo currículo e actualmente se confrontam com o novo. Esta questão surge do facto de que a chave para o sucesso de implementação de qualquer inovação curricular assenta na formação inicial e em exercício dos professores.

2. *Conhecimento sobre a progressão por ciclos de aprendizagem*

Nesta questão, procurou-se averiguar particularmente por parte dos professores se estes sabem o que é a progressão por ciclos de aprendizagem. Os 18 professores ouvidos, responderam que compreendiam a essência do paradigma da progressão por ciclos de aprendizagem, apesar de uso um tanto confuso dos conceitos “passagem automática” ou “passagem progressiva” que provoca interpretações erróneas, ao invés do conceito “promoção semi-automática” como refere o Regulamento Geral do Ensino Básico e Plano Curricular do Ensino Básico (INDE/MINED, 2008 e INDE/MINED, 2003). De facto nota-se que o uso diversificado deste conceito, tem provocado várias interpretações a nível dos professores e da sociedade em geral. De acordo com Duarte, “na literatura encontramos conceitos diversificados como: progressão contínua, automática, escolar e, em Moçambique, promoção semi-automática, progressão normal, promoção por ciclo de aprendizagem, progressão automática” (Duarte *et al.* 2012, p.11).

3. *Progressivamente convidou-se aos professores a darem a sua opinião, sobre o que entendiam por progressão por ciclos de aprendizagem:*

Os 18 interlocutores responderam de uma forma geral, caracterizando o processo ao invés de defini-lo como tal, afirmando que: *consiste na divisão do ensino por ciclos, em que a primeira e segunda classe constituem o primeiro ciclo; da terceira à quinta classe o segundo ciclo e a sexta e a sétima classe correspondem ao terceiro ciclo.*

Para Perronoud citado por Duarte *et al.* (2012, p. 12), um ciclo de aprendizagem “é um ciclo de estudo onde não há reprovação”. Segundo o PCEB, a principal inovação no sistema de avaliação adopta um método de promoção por ciclo de aprendizagem dos alunos que consiste na transição destes, de um ciclo de aprendizagem para o outro.

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

De facto a adopção da progressão por ciclos de aprendizagem, apoia a construção de uma nova forma de avaliação dos alunos baseada na lógica de aprendizagem e não da simples classificação e reprovação dos alunos.

4. *Opinião dos professores sobre a progressão por ciclos de aprendizagem e o desempenho dos alunos*

Relativamente à progressão por ciclos de aprendizagem e o desempenho dos alunos, os seus argumentos foram divergentes – 6 professores consideram que o modelo é aceitável, entretanto, 12 não aceitaram, apontando para o excesso de trabalho para os professores, enquanto os alunos apresentam falta de interesse, pois estão conscientes que só terão exame no fim de cada ciclo – o que nas palavras de umas das professoras entrevistadas, o aluno brinca na sala porque sabe que mesmo não estudando vai passar (...), *pele que as passagens automáticas prejudicam...o que por sua vez faz com os alunos cheguem na quinta classe sem saber nada* (P2, 06.17). Como se pode depreender, na óptica destes professores o modelo de progressão por ciclos é bastante permissivo, facto que na sua opinião compromete a formação dos alunos e os objectivos gerais propostos para o Ensino Básico.

Um dos professores explicou que numa tentativa de reter um aluno, por não apresentar competências básicas previstas, encaminhou o caso à Direcção da escola para mediar a situação, entretanto, a direcção insistiu em transitá-lo para a classe seguinte. Para este professor por mais esforço e pressão que se faça exigindo participação activa nas aulas, assiduidade, pontualidade, os alunos não demonstram interesse. O mesmo acrescenta afirmando que *desta maneira não é possível ter-se um bom desempenho porque os alunos já vêm sabendo que independentemente do seu baixo rendimento, indisciplina e outros aspectos negativos irão progredir. Às vezes falam em Chagana para nós ouvirmos (...), haa, hita passa¹*” (P3, 06.17).

¹ Palavra que em língua Changana, significa “havemos de passar”.

5. Avaliação do processo de implementação da progressão por ciclos de aprendizagem tendo em conta a qualidade de ensino

Relativamente a avaliação do processo de implementação da progressão por ciclos de aprendizagem tendo em conta a qualidade de ensino, 14 professores afirmaram que a progressão por ciclos de aprendizagem é mal entendida e implementada pelos professores. *Implementamos mal o modelo de progressão por ciclos de aprendizagem (...), a progressão, só pode ser aplicada para os alunos que tenham adquirido competências necessárias numa determinada classe*” (P6, 06.17). E acrescenta sublinhando que, *a essência da progressão (...) não é que o aluno não pode ser retido (...), é retido sim senhora, se não têm competências básicas para poder progredir* (P6, 06.17).

Contudo, 4 professores apontaram a necessidade de os professores serem sérios, porque na sua maneira de perceber os *professores só estão interessados em “somar” a percentagem e despejar a matéria, e não em compreender o que o aluno aprendeu para poder progredir para o estágio seguinte*. Uma das professoras remata afirmando que *os professores não conhecem os seus alunos (...), o dia que nós conhecermos os nossos alunos (...), teremos a coragem de dizer, não, este aluno fica. Deve-se questionar os conhecimentos o que o aluno adquiriu para poder passar de classe* (P6, 06.17).

Alguns professores entendem que, *a política baseada na exigência de elevada percentagem de aproveitamento pedagógico é um ponto de estrangulamento entre o ideal versus prática pedagógica, tendo em conta o que se observa de facto dentro da sala de aulas. Esta avidez pela exigência da percentagem é uma interferência política, enquanto o objectivo devia ser atingir a qualidade, Pelo que devia-se parar de se fazer exigência* (P10, 06.17).

Enquanto os professores forem pressionados a atingir “percentagens politicamente correctas”, a qualidade estará sempre comprometida. Para explicar este argumento a (P4, 06.17), refere que este fenómeno é promovido pelos nossos dirigentes, na medida em que, Sempre que chega a inspecção na escola, (...), se você tem uma percentagem baixa, (...), têm que justificar o baixo aproveitamento (...), francamente os professores não estão para esta

maçada. Há muita interferência (...), Só querem ver os números e acabou... não pode ser. Nós estamos a brincar seriamente com o ensino (P3, 06.17).

Outro professor revelou o seguinte: *quando acabava de entrar nesta escola, tive um caso especial, em que tive 35%, (...), fui chamado na Direcção, (...), o que havia de fazer, era o meu pão estava em jogo. Tive que ajustar para 75% (P5, 06.17).*

Um dado que esta pesquisa apurou é que alguns professores consideram que existe uma interferência no seu trabalho, especificamente no capítulo da avaliação e repetência, segundo a entrevistada o facto de *o aluno não pode ser retido (repetência) sem o consentimento ou acordo com pai ou encarregado de educação, mesmo não apresentando competências essenciais para o efeito (P7.06.17).*

Contudo, uma das fontes é da opinião que o aluno devia ser retido, porque *quando o aluno reprova, no ano seguinte começa a preocupar-se, em melhorar o seu desempenho e ganha responsabilidade. Entretanto, no entender desta fonte, há uma espécie de “poder decisão” que os pais têm: A última palavra é deles, eles é que decidem se o aluno pode ou não ser retido (P15, 06.17).*

Este é um dado que mostra que além da exigência de altas percentagens de aproveitamento pedagógico, apontada anteriormente pelos professores, uma segunda interferência, a que é atribuída e praticada pelos pais/encarregados de educação. Este fenómeno, é legitimado pelo princípio patente no PCEB que explica que,

Excepcionalmente, poderá haver casos de repetência no final de cada ciclo de aprendizagem. No entanto, isso somente acontece, nos casos em que o professor, o Director da Escola e os Pais/Encarregados de Educação cheguem a um consenso de que a criança não atingiu as competências mínimas e, por isso, não beneficiará da progressão para o estágio seguinte (INDE/MINED, 2003, p. 29).

O princípio acima exposto tem enquadramento uma vez que assegurada a avaliação formativa, significa que se providenciou a recuperação dos alunos com problemas na aprendizagem existem condições de base para os promover para os estágios seguintes, mesmo que ainda existam algumas dificuldades de percurso.

Na Escola Primária 30 de Janeiro, há registo de casos de retenção, motivados pela insuficiência de competências necessárias para progredir para o estágio seguinte por parte do aluno. Outro dado que merece atenção, foi a constatação de que alguns professores mostraram-se a favor do currículo anterior, por entenderem que os alunos adquiriam competências em tempo útil porque a questão da reprovação chamava à responsabilidade do aluno. Mostrando-se deste modo, resistentes à mudança. O exemplo desta percepção foi colhida em 16 professores, os quais de forma categórica disseram que, *preferiam o sistema antigo porque quando se reprovava o aluno sentia dor que o induzia a estudar.*

De forma análoga, descrevem que, dentro deste paradigma de progressão por ciclos de aprendizagem, há um outro aspecto negativo que se levanta, este prende-se com o número elevado de alunos por turma, contraste que vem à tona, quando se exige a qualidade. Uma das entrevistadas explicou que *é recomendável dar a cada aluno um tratamento personalizado (...), mas que tratamento personalizado hei-de dar a 60 alunos? (...). Então a qualidade de ensino não está boa... então a progressão não está a ser bem implementada (...), porque o aluno não aprende, mas tem que progredir; não adquiriu habilidades, mas tem que ir para frente. É o que estamos a assistir... sinceramente falando, nós estamos a estragar este país (...), pela forma como estamos a aplicar estas políticas na educação há que sentar e fazer reflexão (P5. 06.17).*

6. Como avalia a relação entre as exigências do currículo e os recursos materiais disponíveis na escola

A questão sobre as exigências do currículo e os recursos materiais disponíveis na escola, foi repondida pelas 18 fontes. Este assunto é apresentado como sendo constrangedor, pois, *o material didáctico não chega para todos, o que resulta no dispêndio do tempo que os professores passam a escrever no quadro devido a este défice do material do estudo. Estes professores referem que, há situações em que três a quatro alunos têm de partilhar o mesmo manual (...), isso desanima, desmotiva o próprio aluno, porque sabe que não tem livro. O professor tem que fazer uma “ginástica”, têm que se desdobrar para poder trabalhar (P18, 06.17).*

Da observação realizada em algumas salas de aula, na prática o que chamam de carteiras são bancos compridos sem encosto para apoiar a coluna, portanto inapropriados, o que resulta no cansaço rápido dos alunos e as consequências daí procedentes. De todas preocupações levantadas, a não cobertura do livro didático para todos os alunos é o maior “Calcanhar de Aquiles”, pois, *os alunos não cumprem com os deveres de casa pela falta deste instrumento imprescindível que, no cômputo geral afecta negativamente todo o processo de ensino e aprendizagem. Trabalhando nestas condições, os 18 professores entendem que, a indisponibilidade dos recursos exigidos pelo currículo põe em causa a implementação efectiva progressão por ciclos de aprendizagem* (P14, 06.17).

Na opinião de todos os professores observa-se uma contrariedade no que tange a relação entre as exigências do currículo e os recursos materiais disponíveis na escola, eles apontam para as más condições em que o estado dos quadros se apresenta, o que põe em causa a legibilidade do que é neles escrito; o número de carteiras insuficiente, há situações em que numa carteira sentam quatro alunos e outras em que os alunos sentam no chão mesmo com temperaturas adversas.

7. Críticas dentro ou fora da escola, acerca da progressão por ciclos de aprendizagem e a respectiva explicação

Em relação á críticas feitas acerca da progressão por ciclos de aprendizagem, dos 18 professores entrevistados 15 foram unânimes em afirmar que é um assunto que ecoa em todos os círculos da sociedade. Uma das fontes afirmou que *os que estão fora do processo das políticas educacionais não compreendem como é que o aluno não reprova. É só passar, passar, passar (...), as pessoas não entendem. É complicado para elas e para o professor* (P3, 06.17).

8. Preparação para a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem

A auscultação visando saber se os 18 professores tiveram uma preparação para a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, a maior parte dos entrevistados respondeu negativamente e outra afirmou ter tido somente uma ou duas semanas de

preparação. Um dos professores que teve um pouco de preparação afirmou que *a implementação deste currículo não foi bem-feita, pois, aglomerar professores num sítio e dizer que estamos a preparar o professor (...), num sábado, para dia seguinte ir implementar o currículo não é bem assim (...), não, não a implementação do currículo não foi bem preparada, e é por isso, que no seio de nós professores há sérias dificuldades de entender algumas políticas de educação como a progressão por ciclos por exemplo. Há quem não entende o que é isso de progressão por ciclos. Eu só tive uma pequena reciclagem e uma capacitação no Instituto do Magistério Primário (IMAP), ou os formadores vinham aqui na escola* (P1, 06.17).

Sobre esta questão, um dos entrevistados afirmou que *há quem não sabe por exemplo que dentro de um ciclo um aluno que apresenta domínio excepcional sobre a matéria leccionada, posso passá-lo para a classe seguinte no mesmo ano. Mas isso não acontece, porque os professores não têm domínio do currículo* (P16, 06.17).

9. Problemas de aprendizagem dos alunos de ensino básico

Questionados sobre os problemas de aprendizagem que apresentam os alunos do Ensino Básico, todos entrevistados afirmaram que os alunos apresentam muitas dificuldades de leitura, escrita e cálculo. Assim, uma professora avança a hipótese de a culpa ser em parte do professor porque segundo ela, *este deve fazer esforço de obrigar aos alunos a conjugarem bem os verbos para o caso da disciplina de português e exercícios visando dominar a tabuada. Mas por outro lado, este esforço é posto em causa devido as turmas numerosas, o que não possibilita o controlo de todos os cadernos dos alunos* (P4, 06.1).

Continuando, uma das fontes sublinhou que, *há sérios problemas na aprendizagem, há sérios problemas na tabuada, na leitura e escrita (...), há muita dificuldade. Não sei se isto é do sistema, se a culpa é do professor, é do aluno, do encarregando ou das próprias políticas institucionais (...), qualquer coisa não está bem, não sei se hei-de conseguir dizer (...), há sérios problemas de aprendizagem, não é normal encontrar um aluno que não sabe ler na quinta classe* (P3, 06,17).

Perante esta situação caracterizada por imensas dificuldades, os professores adoptam algumas estratégias que giram em torno da persistência na leitura e cálculo para apoiar e recuperar o aluno, como já se prevê no regulamento. Uma outra crítica levantada ligada a este ponto, é o facto de os programas serem repetitivos, nas ciências naturais assim como nas ciências sociais.

Por outro lado, uma das fontes queixa-se de falta de liberdade do professor (tendo em conta que é ele quem conhece melhor a realidade dos alunos). Para esta interlocutora, os gestores das escolas tem sido bastante intransigentes no alcance de elevado índice de aproveitamento, negligenciando o “esforço estratégico” que o professor adopta para “puxar” os alunos na condição de fraco desempenho.

Assim, esta foi categórica ao afirmar que, *estão preocupados com os programas ou com o que dosificamos e planificamos, não querem conhecer a real situação da escola e da turma ou se o professor toma determinadas atitudes (...), não há liberdade para o professor. Estamos preocupados em cumprir programa, programa..., não estamos preocupados que aluno saiba (...), e esta qualidade de ensino como é que há-de vir, se o professor só está preocupado em despejar matéria e cumprir com o programa. Tem que haver liberdade para o professor ensinar, porque ele é capaz* (P18, 06.17).

10. Estratégias de apoio ou recuperação de alunos com problemas de aprendizagem

No que diz respeito a recuperação dos alunos que apresentam muitas dificuldades, tendo em conta que os alunos não têm o mesmo ritmo de apreensão da matéria e conscientes da dificuldade de aprendizagem, algumas das estratégias pedagógicas adoptadas pelos professores para apoiar os alunos com problemas de aprendizagem são, os trabalhos de casa (vulgarmente chamado de TPC) e cópias.

Entretanto, lamentam a falta de acompanhamento por parte dos pais e encarregados de educação, o que se nota facilmente porque muitas vezes os alunos voltam à escola sem terem feito o TPC. O outro impasse que realçaram é a falta de espaço para dar aulas de recuperação aos alunos com fraco desempenho na escola, pois as salas ao longo da semana andam ocupadas, um esforço persistente tem sido a tentativa de “capitalizar” o sábado, mas que igualmente lamentaram a falta de assiduidade dos alunos neste dia da semana.

11. Avaliação do novo currículo quanto ao número e tipo de disciplinas lecionadas

Quanto ao número de disciplinas, que fazem parte do novo currículo, todos os professores consideraram serem muitas, mas que a prioridade é dada às disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais, assumindo que os alunos têm dificuldades de leitura, escrita e cálculo. Como tal, uma das fontes explica que, *as vezes subalternizamos as disciplinas como Ofício, Educação Física, entre outras (...), não porque não são importantes, mas trabalhamos mais com Matemática e Ciências Naturais e Ciência Sociais, porque achamos que essas disciplinas são fundamentais e têm exame, (...), então, um e outro dia é que trabalhamos com essas disciplinas* (P5, 06.17).

Com base nas respostas dadas a esta questão, foi possível perceber que o número elevado de disciplinas que compõe o novo currículo do ensino básico, aliado ao factor tempo lectivo que não é suficiente para para cobrir todos os conteúdos contidos nos programas de ensino e o elevado número de alunos que compõem as turmas (mais de 60 alunos), contribuem para o fraco rendimento escolar dos alunos da escola em estudo.

12. Finalidade da avaliação formativa

Questionados sobre a finalidade dos resultados da avaliação formativa, dos 18 professores, 15 explicaram que deveria ser para identificar o que o aluno não aprendeu, as suas lacunas e dificuldades, guia-lo nas diversas etapas reforçando deste modo o que o precisa aprender e melhorar a sua situação pedagógica. Entretanto, o que se nota segundo uma das fontes, *é que a avaliação é só para contar... dizer tantos tem positiva, este chumba, este passa. É o que se faz hoje, infelizmente (...), mas uma avaliação não é só para isso, é para o professor fazer uma auto-introspecção, fazer uma análise para poder perceber o que fez de errado e o que tenho que fazer nesta matéria – o problema é meu ou do aluno (...), mas infelizmente passamos por cima* (P8, 06.17).

Sobre esta matéria, o REGEB enfatiza que a avaliação tem que ser contínua – diária, produzindo uma lista para o controlo do desempenho dos alunos. Além do REGEB, o PCEB “prevê a avaliação *Formativa*, com a função de informar ao professor sobre o nível de

realização dos objectivos dos programas, informação essa que deve ser utilizada para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e como um exercício pedagógico” (MINED, 2003, p. 48). E mais, tomando em consideração que as competências são exigidas no fim de cada ciclo, há necessidade de se verificar se os professores garantem esta forma de avaliação (formativa), sabido que alguns alunos têm mais dificuldades que outros.

Nesse processo, um professor deve pelo menos acompanhar uma turma por um ciclo completo, porém no terreno constatou-se que este princípio pedagógico nem sempre ocorre, por serem professores-estudantes o que faz com que estejam presentes apenas num determinado período na escola, mas também há casos em que alguns professores apresentam-se incapazes de leccionarem certas matérias das classes intermediárias neste nível.

13. Convidados a comentar sobre a finalidade dos resultados de cada uma das avaliações

Todos os inqueridos afirmaram ser seu objectivo com este processo, *consolidar a matéria leccionada, apurar o grau do desempenho do aluno, o nível dos conhecimentos adquiridos, em suma, aferir o grau de cumprimento dos objectivos definidos nos programas de ensino*. Esta vertente da função da avaliação defendida pelos professores vai de acordo com a posição de Duarte (2007), que afirma que a finalidade da avaliação é relacionar os objectivos propostos com os objectivos alcançados, assim como fornecer informação com vista a tomada de decisões.

14. Impacto da reprovação do aluno

Quanto a problemática da reprovação, se ajuda ou prejudica o aluno, as opiniões dos professores foram divergentes, 10 professores defenderam a reprovação. *A reprovação é necessária, porque serve para ajudar o aluno a adquirir as competências que não conseguiu adquirir no ano anterior* (P7. 06, 17).

Para os restantes 8 professores, *a reprovação infelizmente não ajuda, pois as estatísticas mostram que os alunos repetentes tendem a não melhorar o seu desempenho no ano seguinte,*

não se aplicam, mostram desmotivados, além de que alguns professores acabam criando estigma aos alunos repetentes.

Deste modo, este estudo infere que a reprovação dentro da escola observada, não tem efeitos que se pretendem devido aos motivos anteriormente mencionados. Comprovando o argumento de Perronoud” (2004, p. 37), segundo o qual “a reprovação não só se mostra inútil, mas injusta, (...), porque não é uma resposta eficaz e equânime às dificuldades de aprendizagem”.

15. Sugestões para a melhoria da qualidade de ensino

Acerca da questão referente do que o MINED devia fazer nos próximos anos para melhorar a qualidade do ensino no nosso país, os inqueridos apontaram *o melhoramento das condições de trabalho, como forma de criar motivação a todos envolvidos no processo do ensino e aprendizagem.* Falando concretamente do novo currículo do Ensino Básico, estes afirmaram *ser bom, mas que se deve melhorar a sua implementação, através da criação das infra-estruturas escolares, proporcionar o material do trabalho, incremento de material didáctico, apetrechamento das bibliotecas, evitar a aplicação repentina de normas, pois dá uma impressão de que não há planificadores a nível macro do sector Educação.*

Os professores também apelaram *a distribuição dos planos pelas escolas atempadamente, acção que no final das contas, será um sinal de respeito pelo professor. Defenderam a necessidade do aumento salarial do professor, pois é sabido o quão determinante é a sua profissão na formação do homem do amanhã, que nas palavras da maior parte das fontes ouvidas, sem ela, o futuro da sociedade pode ficar hipotecada.*

4.2. Resultados das Entrevistas com os Alunos

Para perceber aspectos relacionados com material didáctico, apoio dos alunos pelos pais/encarregados de educação, foram feitas aos alunos as seguintes questões:

1. Disponibilidade do livro escolar

Questionados se tinham livros de todas as disciplinas leccionadas nas respectivas classes, todos os alunos responderam o seguinte: *não tenho todos os livros* (Todos, 06.17). Uma das

alunas respondeu o seguinte: *não tenho todos os livros... vou emprestar noutras turmas. Quando me dão TPC, peço emprestado nas minhas vizinhas* (A5, 06.17).

Em geral os alunos possuíam livros de disciplinas nucleares, faltando-lhes de Educação Visual, Ofícios, Educação Musical, entre outros, que segundo estes para fazer os trabalhos que os professores dão na Escola ou para casa, pedem emprestado aos colegas de outras turmas ou vizinhos quando estão em casa. Durante o processo da observação das aulas, foi possível testemunhar que a falta de material didáctico por parte de alguns alunos, é efectivamente uma triste realidade com que se debate a escola em causa.

2. Apoio dos pais e ou encarregados de educação sobre as matérias leccionadas na escola

A pesquisadora procurou saber dos alunos se os seus pais e ou encarregados de educação ou parentes, ajudavam-nas na realização dos trabalhos de casa, tendo obtido as seguintes respostas: *Em casa tenho ajuda do meu pai, da minha mãe, da minha tia, meu primo (...), ajudam a ler e a escrever* (A3, 06.17). *Outro afirmou, a minha mãe arranjou um explicador* (A7, 06.17). Enquanto a maior parte dos alunos referiu que tem alguém para ajudá-los, houve 3 que disseram que não tinham nenhuma ajuda. Um deles afirmou: *ninguém me ajuda, porque vivo com a minha avó, ela não sabe ler nem escrever* (A4, 06.17).

Ligada ao apoio pedagógico, analisou-se o papel da família na educação escolar dos alunos ao nível da comunidade, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A interação entre a cultura tradicional e a escola oficial, “há um desfasamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades à escola e na conseqüente retenção ou abandono escolar” (Conceição, *et al.* 1998, p. 14 ; INDE/MINED, 2003, p. 11). Os principais factores culturais apontados são: A língua de ensino, os ritos de iniciação, a divisão social do trabalho e os estereótipos relacionados com o género.

Perante este cenário, torna-se premente o equacionamento destes e de outros factores socioculturais no novo currículo. Consequentemente, afigura-se ser de extrema importância o

envolvimento efectivo da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, pois só ela pode garantir o acesso e a retenção dos jovens na escola, em particular das raparigas. Deve-se ressaltar, que não se trata de transformar a escola num instrumento privilegiado para a preservação das culturas tradicionais, mas sim num espaço de interacção entre as culturas das comunidades (onde a família assume um papel determinante) e os novos paradigmas da cientificidade (INDE/MINED, 2003).

No contexto das formas de avaliação, o PCEB, prevê no seu número 7.1., alínea c) relativamente ao papel dos pais: “Sugerir, em conjunto com o professor e o director da escola, formase actividades apropriadas para a melhoria do desempenho do seu educando e da escola no geral” (INDE/MINED, 2003, p. 47-48). O PCEB recorre a estas inovações para demonstrar como o actual currículo do Ensino Básico, prevê e contempla a família como parte integrante do sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos deste ciclo educativo.

4.3. Resultados da Entrevista com o Gestor

Para alargar a informação e ter melhor compreensão da forma como é feita a implementação do processo da Implementação da Progressão Por Ciclos de Aprendizagem na Escola Primária Completa da Matola, abordou se o Gestor com as seguintes questões:

1. Níveis académicos dos professores da Escola Primária Completa 30 Janeiro

A primeira questão colocada o gestor foi sobre os níveis académicos dos professores afectos na escola 30 de Janeiro, ao que ela respondeu que: *Temos professores de 10^a + 1; 10^a +2; Bacharéis e licenciados (G1, 06.17)*

Tabela 4. Nível de formação académica dos Professores da Escola Primária Completa 30 de Janeiro

Nível académico dos professores	10 ^a +1	10 ^a +2	Bacharéis	Licenciados	
Percentagem	38,9%	33,3%	11,1%	16,7%	100%
Total	7	6	2	3	18

A TABELA 4 mostra o nível de formação académica dos professores da Escola Primária Completa 30 Janeiro. De acordo com o PCEB, “um bom desempenho do professor depende em larga medida da sua formação” (MINED, 2003, p. 51). Os dados recolhidos para este estudo, indicam que todos os professores possuem formação psicopedagógica, um dos componentes imprescindíveis para um bom desempenho da actividade docente.

2. Dificuldades na implementação da progressão por ciclos de aprendizagem

Quanto a questão sobre as dificuldades que a escola tem enfrentado na implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, o Gestor, explicou que, *no início havia, mas ultimamente não tem havido dificuldades. A única dificuldade prende-se com a falta do acompanhamento dos alunos, por parte dos pais e encarregados de educação* (G1, 06.17).

3. Mudança de professor ao longo dos Ciclos de Aprendizagem

Relativamente a questão sobre a mudança de professor ao longo do primeiro e segundo ciclo, o gestor referiu que, *embora o regulamento prevê que os professores devem acompanhar os alunos do primeiro até o fim do segundo ciclo, isso nem sempre acontece porque alguns professores são estudantes, o que acaba criando espaço para a mudança antes do ciclo terminar* (G1, 06, 17).

4. Condições para albergar a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem

No que se refere às condições criadas para albergar a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, a nossa interlocutora, afirmou que: *para a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, houve capacitações para cada ciclo de aprendizagem* (G1, 06, 17).

Tabela 5. Capacitação dos professores em exercício em matéria de Implementação de progressão por Ciclos de Aprendizagem no sistema de avaliação

Nível académico dos Professores	10° + 1	10° + 2	Bacheréis	Licenciados	
% do número de professores capacitados	16.6%	5.5%	11.1%	11.1%	44,4%
Total	3	1	2	2	8

Como se pode notar, a TABELA 5 mostra que dos 18 professores que constituem a amostra do presente estudo, apenas 8 professores tiveram capacitação em matéria de Implementação de progressão por Ciclos de Aprendizagem no sistema de avaliação, na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola. Essa constatação explica em parte o fraco domínio das directrizes da implementação da principal inovação no sistema de avaliação, um dos factores que contribui para baixa qualidade de ensino.

5. Participação dos pais ou encarregados de educação no PEA dos seus educandos

No que concerne à participação dos pais ou encarregados de educação no PEA dos seus educandos, a resposta tendeu a ser negativa, pois no entendimento do Gestor, *os pais ou encarregados de educação, de um modo geral não participam no processo de ensino e aprendizagem. O que se nota, é que basta matricular os seus educandos eles pensam que já é tudo...não apoiam os seus filhos, nem procuram os professores ao longo do ano para se inteirarem do desempenho dos alunos, apesar de terem os números de telefones dos respectivos professores (...)* (G1, 06.17).

Contudo, há excepções. Embora muitos não conhecem a sala nem os professores dos filhos, existem um número mínimo de pais que fazem acompanhamento significativo dos seus educandos. Não é frequente os pais ou encarregados de educação comparecem quando os filhos têm problemas, sendo que das poucas vezes que aparecem é no fim de ano, momento em que os pais querem conhecer o aproveitamento dos seus educandos. A questão comportamental pouco lhes interessa (G1, 06.17).

De facto, a negligência da família abre espaço para o fraco aproveitamento dos alunos, pois o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, depende em parte da participação dela, pois a família, particularmente os pais têm um grande papel a desempenhar no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos. Tal papel, advém do facto de que os pais ou encarregados de educação conhecem profundamente o meio em que os educandos passam uma parte significativa do seu tempo, que é no seio familiar (Monjane, Lobo, Ginja, 2011).

No seio familiar a criança interage com os outros membros do agregado familiar, desenvolve a sua personalidade, prepara os seus deveres da escola, desenvolve actividades de auto-estudo, sob o acompanhamento dos pais e encarregados de educação. Os membros da família, conhecem ou devem conhecer no detalhe a personalidade, as capacidades e competências dos seus educandos o que pode permitir que aqueles dêem uma contribuição adequada e qualificada no processo de educação de crianças na sua escola (Monjane, *et al.* 2011).

Nesta perspectiva, é tarefa dos pais supervisionar os trabalhos de casa dos seus educandos, pois além da Directora Adjunta Pedagógica, os professores da escola em estudo também queixam-se do facto de as crianças irem à escola sem o trabalho de casa feito. Os pais devem também visitar a escola, participar nas reuniões de turma e conversar com os professores sempre que se mostre necessário. É de suma importância que os pais controlem também a alimentação e o descanso dos seus filhos que, muitas vezes ficam até altas horas da noite a jogar, a assistir programas de televisão ou a trabalhar (vender na rua). Um bom descanso é importante para que as crianças possam regressar às aulas revitalizadas. Os alunos devem ir asseados e alimentados para as escolas para permitir a sua boa disposição para a aprendizagem.

A participação das famílias, dos pais e encarregados de educação, faz com que a educação não se dissocie das raízes da comunidade, esteja mais ligada aos problemas das famílias e das comunidades o que ajuda a evitar alienação e marginalização da educação. Outra leitura paralela a esta, indica que os líderes comunitários têm um papel muito importante na educação, pois estes têm o dever de influenciar as crianças a gostarem da escola. Esta

influência pode ser realizada directamente com as crianças ou através dos encarregados de educação.

Neste contexto, percebe-se que os líderes também devem conhecer as dificuldades que a escola enfrenta e desta maneira propor ao Conselho de Escola ideias construtivas para o desenvolvimento da mesma. Com efeito, conhecendo os problemas das escolas, os líderes também podem ser mediadores interagindo com o governo para a resolução de dilemas que estejam fora do seu alcance. Os líderes comunitários devem também, propor ideias para resolução de conflitos internos existentes a nível da escola. Para o efeito, eles devem estar sempre actualizados no que diz respeito à situação dos alunos, dos professores, dos funcionários e dos demais colaboradores (Monjane, *et al.* 2011).

Entretanto, tudo aponta para um comportamento oposto do previsto, face ao que foi descrito acima. Na medida em que nas entrevistas efectuadas, apurou-se quase de forma unânime que os líderes comunitários não contribuem de forma satisfatória para o desenvolvimento das escolas e muitas das vezes, não têm conhecimento das dificuldades que a escola enfrenta. Também, não dão atenção suficiente à sensibilização das crianças, isso acontece porque, na maior parte dos casos registados, com algumas excepções, os líderes comunitários não conseguem avaliar o impacto da sua influência em prol da educação, na qualidade de líderes de opinião (Monjane, *et al.* 2011).

De um modo geral, os líderes costumam simplesmente, estar presentes nas escolas, no dia da abertura do ano lectivo. Em suma pode-se afirmar que o papel dos líderes comunitários na educação não é devidamente cumprido, visto que estes deviam dar mais apoio às escolas para melhorar a sua situação e contribuir para garantir a qualidade de ensino, entretanto essa extensão da responsabilidade comunitária não se observa (Monjane, *et al.* 2011).

6. Proposta de alteração no currículo vigente

Perante as circunstâncias actuais, questionou - se ao gestor, se tinha proposta de alguma alteração que devia ser feita no currículo vigente, ao que ele respondeu que no geral o

currículo estava bom, porém apontou a necessidade de se aumentar o tempo de permanência na escola, sugerindo por isso o seguinte: *que se adopte o sistema de dois turnos para que os alunos fiquem mais tempo na escola como medida de assegurar que adquiram as competências necessárias dum determinado ciclo, sobretudo no concerne a leitura e escrita (G1, 06, 17)*. A observação do Gestor é oportuna, porém depende de outros factores, na medida em que a permanência na escola ou a introdução do sistema de dois turnos passa pela construção de mais salas de aulas, facto atrás referenciado também pelos professores.

7. Desafios para os próximos anos

Questionada sobre os desafios que a escola tem nos próximos anos, o Gestor, afirmou que, *o desafio é pôr todos os alunos da escola a saberem ler e escrever (G1, 06, 17)*.

4.4. Resultados da Observação de Aulas

No presente estudo, a observação de aulas complementou os dados recolhidos nas entrevistas com os professores, alunos e gestor da escola, tendo-se constatado que, de entre as várias estratégias que os professores adoptam com vista a garantir a implementação da progressão da progressão por ciclos de aprendizagem, destacam se os seguintes:

- A diversificação de actividades, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos;
- A proposta de actividades de apoio aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem;
- A formação de grupo de trabalho na sala de aulas, que além de impulsionar o espírito de interajuda facilita a partilha de material didáctico;
- A indicação de tarefas a serem realizados em casa e a leccionação de aulas aos sábados com vista a recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem.

Com relação ao material didáctico, observou-se que nem todos os alunos possuem o livro didáctico de distribuição gratuita de todas as disciplinas. Quanto aos outros meios de ensino e mobiliário, observou-se que alguns quadros não estão em boas condições e um défice de carteiras, havendo casos em que numa carteira sentam quatro alunos e outras em os alunos sentam no chão mesmo com temperaturas adversas.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E SUGESTÕES

5.1. Conclusões

Após a realização do estudo do campo chegou-se aos seguintes resultados, relativamente às quatro questões que esta pesquisa se propôs a responder:

- (1) Que pressupostos políticos impeliram o Governo Moçambicano a adoptar a Progressão por Ciclos de Aprendizagem no novo Currículo do Ensino do Básico?
- (2) Que condições existem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola para garantir a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem?
- (3) Que percepções os professores da Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola têm relativamente a progressão por ciclos de aprendizagem?
- (4) Que estratégias utilizam os professores da Escola Primária 30 de Janeiro da Matola para garantir a implementação efectiva da progressão por ciclos de aprendizagem?

Na tentativa de responder a estas questões foi possível concluir que, embora os professores da escola em análise possuam conhecimento do paradigma de Progressão por Ciclos de Aprendizagem, o estudo constatou que persistem dificuldades para a sua implementação devido a factores de ordem política, técnica e material. No que diz respeito aos factores de ordem política, comumente, os professores sentem-se muito pressionados pelos gestores, que nas palavras destes estão mais interessados com os números (entenda-se altas percentagens de aproveitamento). Neste âmbito, os professores queixam da falta de liberdade tendo em conta que eles é que conhecem melhor a realidade dos alunos; contudo, admitem que o sistema de avaliação baseada na progressão por ciclos de aprendizagem não é totalmente prejudicial, mas a formação que tiveram é deficitária para trabalhar nos moldes exigidos pelo novo currículo.

Quanto aos aspectos de ordem técnica, verificou-se que a avaliação formativa prevista no PCEB realiza-se dentro das classes, embora com dificuldades, devido ao sistema de três turnos que faz com que os alunos permaneçam pouco tempo na escola. A preocupação com o cumprimento de metas traçadas nos programas de ensino por parte dos professores e a falta de acompanhamento dos alunos pelos pais e/ encarregados na realização dos trabalhos de casa são factores que também contribuem negativamente na implementação efectiva da progressão por ciclos de aprendizagem. No concerne a recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem dentro dos ciclos, o PCEB, prevê que um professor deve pelo menos acompanhar a turma por um ciclo completo, porém no terreno constatou-se que esta recomendação pedagógica não é cumprida na íntegra porque alguns professores são estudantes, o que não permite a sua presença na escola num determinado período lectivo.

Outro factor que compromete a implementação eficaz da progressão por ciclos de aprendizagem na Escola Primária 30 de Janeiro da Matola, incide sobre o elevado número de disciplinas que fazem parte do novo currículo do ensino básico. Os entrevistados consideram que o elevado número de disciplinas neste nível de ensino sobrecarrega tanto ao aluno, como ao professor. Assim, os professores dão prioridade às disciplinas, de Português e Matemática, assumindo que os alunos têm mais dificuldades na leitura, escrita e cálculo em detrimento de outras disciplinas, que acabam sendo subalternizadas, por considerarem que estão inseridas nas outras em forma de temas transversais.

Para os professores, o facto de as disciplinas serem excessivas, influencia para o fraco rendimento pedagógico dos alunos e ligam este aspecto ao factor tempo, que consideram insuficiente para cobrir todas as matérias, tomando igualmente em consideração o número elevado de alunos que compõem uma turma (mais de 60 alunos por turma). Quanto ao currículo, uma parte das nossas fontes, afirmaram preferir o currículo anterior, alegadamente porque despertava a consciência e responsabilidade dos alunos quando estes eram reprovados numa determinada classe. Esta medida fazia com que estes se esforçassem mais para estudar no ano seguinte. Assim, constata-se que um dos factores que pode estar a interferir na implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem é a resistência à mudança (conservadorismo), que não se pode descurar quando se introduz qualquer tipo de inovação.

Na mesma senda, este estudo apurou que os professores consideram este modelo de avaliação, bastante permissivo, uma vez que por exemplo os pais ou encarregados de educação têm uma espécie “livre arbítrio” (legitimidade) para decidir a não retenção do seu educando. Ora, este princípio interfere e prejudica o trabalho do professor, porque fere com a sua auto-estima como profissional da área de educação. Entende que a qualidade de ensino que tanto se propala, em parte é posta em causa devido a pressão exercida pelos gestores sobre os professores para o cumprimento dos programas sem ter em conta a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, o que prejudica sobremaneira as suas actividades. Ligando a este ponto relativo a qualidade de ensino, apontam para o facto do elevado número de alunos por turma não permitir um atendimento personalizado preconizado nestes níveis de ensino. Alia-se a esta preocupação o facto do tempo da estadia do aluno na escola ser muito pouco, fruto disto, constatou-se que quase no geral, os alunos terminam o 2º ciclo com dificuldades na leitura e escrita.

Finalmente, o estudo constatou igualmente, que a falta de infra-estruturas escolares, a precaridade em que se encontram as existentes, a escassez ou insuficiência de recursos materiais e meios de ensino (carteiras, quadros, livros, entre outros) influencia negativamente na qualidade de ensino. Tomando em conta que este processo está enquadrado num sistema de educação como um todo que abrange todas as sensibilidades da sociedade, a responsabilidade deve ser repartida por todos intervenientes e todo o “pacote” deve ser reestruturado para o aprimoramento do sistema educativo no geral e do ensino básico em particular. Concluindo pode-se afirmar que os factores acima arrolados contribuem no seu todo para a baixa qualidade de ensino e aprendizagem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola.

5.2. Sugestões

Com base nos resultados desta pesquisa, sugere-se para o melhoramento do da implementação do processo do sistema de Progressão por Ciclos de Aprendizagem as seguintes intervenções:

Ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

- Melhorar a abordagem e aprofundamento da Progressão por Ciclos de Aprendizagem através de inserção de conteúdos desta inovação e outras contidas no PCEP, na formação inicial e em exercício dos professores do Ensino Básico;
- Apoiar metodologicamente os professores, no que diz respeito à implementação da progressão por ciclos de aprendizagem no sistema de avaliação e de todas inovações introduzidas pelo PCEB agora PCEP;
- Excluir a participação dos pais na decisão sobre a passagem, progressão ou retenção do aluno;
- Disponibilizar o livro de distribuição gratuita para todos alunos matriculados em todas classes do ensino primário;
- Disponibilizar cadernetas.

À Direcção Provincial de Educação e Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

- Adoptar melhores estratégias da divulgação do PCEP (realização de encontros entre escolas da mesma Zona de Influência Pedagógica para a divulgação/estudo do PCEP e troca de experiências) para garantir o domínio deste instrumento pelos professores
- Monitorar e supervisionar de forma contínua a implementação das inovações introduzidas pelo PCEP;
- Distribuir atempadamente o livro gratuito de modo a evitar improvisos pela parte dos professores.

À Direcção da Escola

- Cumprir e garantir o cumprimento do prescrito no PCEP;
- Fazer assistência de aulas e promover encontros periódicos para a troca de experiência em matérias do PCEP;
- Incluir o estudo de PCEP na planificação quinzenal de aulas e noutros encontros entre professores;
- Promover e realizar encontros sistemáticos de estudos em grupo com vista a adquirir e desenvolver estratégias de apoio aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem.
- Fornecer e incentivar o uso de caderneta do aluno para garantir o registo dos avanços dos mesmos.

Aos professores

- Cumprir o prescrito no PCEP;
- Participar nas capacitações e nos encontros de planificação quinzenal;
- Participar nos encontros de troca de experiências e de estudo/divulgação do PCEP e de outros instrumentos que regulam o processo de ensino e aprendizagem.
- Desenvolver no seio dos grupos de classe ou de disciplinas, estratégias de apoio aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem;

Aos Pais e encarregados de educação

- Envolver-se activamente na escola com vista a melhorar a qualidade das suas intervenções no processo educativo dos seus educandos;
- Controlar e apoiar aos seus educandos na realização de actividades indicadas para serem realizadas em casa.
- Garantir o material didáctico e a presença dos seus educandos na escola todos os dias lectivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowicz, M. (1999). Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. *BICUDO, M. A.; Silva Júnior, C. (orgs). Formação do educador e avaliação educacional*. Vol. IV Avaliação Institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora da Unesp.

Assane, A. I. (2014). *Reforma Curricular no Ensino Básico em Moçambique: Reflectindo sobre as inovações*. Artigo apresentado no 11º encontro de pesquisa em educação da região sudeste 2014, no eixo temático Pesquisa e Práticas Educacionais.

Assembleia da República (1992). *Lei 6/92 de Maio, Sistema Nacional de Educação*: Boletim da República nº 19.I Série. Maputo: Imprensa Nacional.

Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogy discourse*. Volume IV – Class, codes and control. London: Routledge.

Castiano, J. P., & Ngoenha, S. E. (2006). *A longa marcha dumha educação para todos em Moçambique*. (3ª. ed.), Maputo: UEM.

Cohen, L., M. L. and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5ª ed.), London: RoutledgeFalmer.

Duarte, S. *et al.* (2012). *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: Desafios na mudança do paradigma de avaliação*. INDE e Editora Educar, UP.

Ferreira, M. e Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. (4ª ed.), Porto: Edições Afrontamento.

Fetzner, (2007). *Falas docentes sobre a não aprendizagem escolar em ciclos*. Porto Alegre, o município do Rio de Janeiro e um município da Baixada Fluminense. Tese de doutorado.

FREITAS, A. L. S. (2003). Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. *ESTEBAN, M.T. (Orgs). Escola, currículo e avaliação, 2*, 57-82. S. Paulo: Cortez Editora.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of education change*. (3ª ed.), New York: Teachers College Press.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and application* (7th ed.), UpperSaddleRiver, NJ: PearsonEducation.

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Guibundana, D. H. (2015). *Gestão da implementação do novo currículo de Ensino básico em moçambique: o caso das escolas do distrito municipal kamaxakeni*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Dissertação para a obtenção do grau de mestre.
- INDE/MINEDH (2016). *Programas do Ensino Primário: Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física. 1º Ciclo (1º e 2 Classes)*.
- INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo.
- INDE/MINED. (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, estratégias de Implementação: Projecto de transformação curricular para o Ensino Básico sob auspícios da UNESCO*. Maputo, INDE/MINED.
- Lemmer, E. (2006). *Educação Contemporânea. Questões e tendências globais*. Maputo: Texto editores.
- Lima, I. S. (2006). *O currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares*. Tese de Doutorado. S. Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (5ª ed.), São Paulo: Editora Atlas. S.A.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2012). *Técnicas de pesquisa: planeamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo. São Paulo: Editora Atlas. S.A.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (1999). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*.
- MEC (2010). *Progressão dos alunos no Ensino básico, por ciclos de aprendizagem*. Maputo.
- MEC (2008). *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo.
- MINED (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006-2010/11*. República de Moçambique Ministério da Educação e Cultura. Maputo.
- Mendonça, M. I., (2006). *Guião para a escrita académica*. Maputo: Imprensa Universitária.

- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote.
- Monjane, P. (2011). *Educação no Ensino Básico na Óptica dos Beneficiários*. Maputo: Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil (CESC).
- Moreira, A. F. B. (1999). *Currículo: Políticas e Práticas*. (7ª ed.) São Paulo, Papiros Campinas.
- Pacheco, J. A., (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. R. (2004). *A Implantação do Sistema de Ciclos no Ensino Fundamental como Elemento da Política Educacional de Mato Grosso do Sul (1998-2002)*. Universidade Federal e Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Tese de Mestrado.
- Pereira, Elisabete de Monteiro Aguiar. (2011). *Inovação Curricular*. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/inov-curric.html>, acesso no dia 04 de Novembro de 2018.
- Perrenoud, P. (2004). *Os Ciclos de Aprendizagem. Um caminho para a combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PNUD (2000). *Moçambique: Relatório Nacional para o Desenvolvimento Humano*. Maputo, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular*. (8ª ed.), Lisboa: Texto Editora Lda.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Sousa, S. M. Z. (1998). *O significado da avaliação de aprendizagem na organização do ensino em ciclos*. In: Pro-Posições – Vol.9 nº 3. USP.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2007). *Métodos de Pesquisa em educação física*. Porto Alegre: Editora ArteMed.
- Torres, R. M. (2004). Repetência escolar. Falha do aluno ou do sistema? In: Marchesi, Alvaro, G. C. (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução em Ciências Sociais: A Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação edesenvolvimento curricular na escola*. (5ª ed.), Lisboa: Edições ASA.

APÊNDICES

Apêndice I: Guião de entrevista com os professores



Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Caro professor,

A presente entrevista destina-se a recolher informações relativas à implementação da progressão por ciclos de aprendizagem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro. A mesma surge no âmbito da formação para a obtenção do grau de mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Antecipadamente agradece-se a sua colaboração. Toda a informação por si dada será confidencial, por isso, sinta-se à vontade, respondendo com sinceridade as questões colocadas.

As entrevistas serão gravadas e as transcrições usarão pseudónimos, nunca será revelado o seu nome e serão removidas todas as possíveis pistas que possam levar à sua identificação.

Escola: -----

Data:-----Horas-----Código do prof. Observado-----

Questões:

1. Possui formação psicopedagógica? Se sim, qual?
2. Certamente que sabe o que é a progressão por ciclos de aprendizagem. Pode explicar em que consiste?
3. Qual é a opinião que tem sobre a progressão por ciclos de aprendizagem e o desempenho dos professores?
4. Que opinião tem sobre a progressão por ciclos de aprendizagem e o desempenho dos alunos?
5. Como é que avalia o processo de implementação da progressão por ciclos de aprendizagem tendo em conta a qualidade de ensino?
6. Como avalia a relação entre as exigências do currículo e os recursos materiais

disponíveis na escola?

7. Já ouviu alguma crítica, fora ou dentro da escola, acerca da progressão por ciclos de aprendizagem? Se sim, explique.
8. Que preparação teve para a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem?
9. Quais são as dificuldades que enfrenta na implementação do novo currículo, em relação a progressão por ciclos de aprendizagem?
10. Que problemas de aprendizagem apresentam os alunos do Ensino básico?
11. Que estratégias pedagógicas adoptam para o apoio ou recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem?
12. Como avalia o plano de estudos do Ensino Básico no que diz respeito ao número e tipo de disciplinas leccionadas?
13. Qual é para si, a finalidade dos resultados de cada uma das avaliações?
14. A reprovação ajuda ou prejudica o aluno? Justifique.
15. O que pensa que o MINEDH devia fazer nos próximos anos para melhorar cada vez mais a qualidade da educação no nosso País?
16. O que gostaria de acrescentar, que não foi abordado nesta entrevista?

Apêndice II: Guião de entrevista com alunos



Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Caro aluno,

A presente entrevista destina-se a recolher informações relativas á implementação da progressão por ciclos de aprendizagem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro. A mesma surge no âmbito da formação para a obtenção do grau de mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional na Faculdade de Educação da Universidade EduardoMondlane. Antecipadamente agradece-se a sua colaboração. Toda a informação por si dada será confidencial, por isso, sinta-se a vontade, respondendo com sinceridade as questões colocadas.

As entrevistas serão gravadas e as transcrições usarão pseudónimos, nunca será revelado o seu nome e serão removidas todas as possíveis pistas que possam levar à sua identificação.

Escola: -----

Nome (Opcional):-----, Data:-----Horas-----

Questões:

1. Idade?
2. Classe?
3. Gostas das tuas aulas e de todas as disciplinas que tens na escola?
4. Tens livros de todas as disciplinas leccionadas na tua classe?
5. Tens tido alguma ajuda em casa sobre as matérias leccionadas na escola? Se sim, quemte ajuda e como?
6. Alguma vez reprovaste de classe? Se sim, porquê?

Apêndice III: Guião de entrevista com o Gestor da Escola



Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Caro Gestor,

A presente entrevista destina-se a recolher informações relativas á implementação da progressão por ciclos de aprendizagem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro. A mesma surge no âmbito da formação para a obtenção do grau de mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Antecipadamente agradece-se a sua colaboração. Toda a informação por si dada será confidencial, por isso, sintá-se à vontade, respondendo com sinceridade às questões colocadas.

As entrevistas serão gravadas e as transcrições usarão pseudónimos, nunca será revelado o seu nome e serão removidas todas as possíveis pistas que possam levar à sua identificação.

Escola: -----

Nome (Opcional):-----, Data:-----Horas-----

Questões:

1. Quais são os níveis académicos/ profissionais dos professores desta escola?
2. A escola tem enfrentado alguma dificuldade no âmbito da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem? Explique ou comente.
3. Como é que avalia a progressão por ciclos de aprendizagem, principal inovação deste currículo?
4. Será que a progressão por ciclos de aprendizagem se adequa à realidades desta escola? Comente.
5. Os alunos fazem o primeiro e segundo ciclo com o mesmo professor ou mudam de professor ao longo dos ciclos?

6. Que condições foram criadas para albergar a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem?
7. Os pais ou encarregados de educação participam no PEA dos seus educandos? Se sim como é que participam?
8. Há alguma coisa que devia ser alterada no currículo vigente? Se sim, explique.
9. Que desafios a escola tem para os próximos anos?

Apêndice IV: Guião de entrevista com os pais ou encarregados de educação



Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Caro encarregado de educação,

A presente entrevista destina-se a recolher informações relativas á implementação da progressão por ciclos de aprendizagem na Escola Primária Completa 30 de Janeiro. A mesma surge no âmbito da formação para a obtenção do grau de mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional na Faculdade de Educação da Universidade EduardoMondlane. Antecipadamente agradece-se a sua colaboração. Toda a informação por si dada será confidencial, por isso, sinta-se à vontade, respondendo com sinceridade as questões colocadas

As entrevistas serão gravadas e as transcrições usarão pseudónimos, nunca será revelado o seu nome e serão removidas todas as possíveis pistas que possam levar à sua identificação.

Escola: -----

Nome (Opcional):-----, Dia:-----Horas-----

Questões:

1. Já ouviu falar da progressão por ciclos de aprendizagem (passagem semi-automáticas)?
Se já, como é que avalia esta inovação?
2. Garante a presença do seu educando na escola a tempo e horas, todos os dias?
3. O seu educando tem todo o material necessário?
4. Faz-se presente na escola sempre que é solicitado?
5. Tem ajudado ao(s) seu(s) educando(s) a fazer os trabalhos que lhe são dado(s) na escola? Se sim, como?
6. Como avalia a qualidade do ensino no nosso país?
7. O que é que se pode fazer para melhorar a qualidade do ensino no nosso país?

Apêndice V: Ficha de observação de aulas



Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Ficha de observação de aulas

DISCIPLINA: _____ CLASSE _____ TURMA _____ DATA_-
____/____/2017

HORA: _____ SALANº: _____ TEMA _____

OBSERVADORA _____

Aspectos a observar	Sim	Não
1. Início da aula		
1.1 Controla a entrada e a presença dos alunos na sala de aula?		
1.2 Apresenta o plano de aula?		
1.3 Explicita de forma clara, os objectivos, conteúdos e as tarefas a realizar na aula?		
1.3 Articula as aprendizagens a realizar com as aprendizagens anteriores?		
1.4 Faz o controle e correcção do trabalho de casa?		
2. Selecção, organização e abordagem dos conteúdos		
2.1 Promove o estabelecimento de relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local?		
2.2. Mostra segurança no desenvolvimento dos conteúdos, não incorrendo em erros ou imprecisões?		
2.3. Apresenta o saber de forma problematizadora, garantindo a participação dos alunos?		
2.4. Na exploração dos conteúdos, recorre a exemplos relacionados com as vivências dos alunos?		
3. Estratégias de ensino e aprendizagem		

3.1 Diversifica as actividades tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos?		
3.2. Métodos de ensino-aprendizagem dominantes: a) Expositivo, b) Elaboração conjunta, c) Trabalho independente, d) outros		
3.3. O Professor propõe actividades que levam os alunos a construir o seu próprio conhecimento?		
3.4. Propõe actividades de apoio aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem?		
4. Organização do trabalho		
4.1. Diversifica os modos de organização das actividades (turma, trabalho de grupo, trabalho aos pares, trabalho individual)?		
4.2. Circula pela sala para monitorar as actividades e estimular a atenção dos alunos?		
5. Utilização de recursos didáticos?		
5.1 Os recursos didáticos são adequados aos objectivos e aos conteúdos?		
5.2. Os recursos didáticos são adequados aos conteúdos?		
5.3. Utiliza os recursos variados (livro do aluno, mapas e outros materiais de apoio)?		
6. Comunicação e clima na sala		
6.1. Expressa-se de forma correcta, clara e audível?		
6.2. Estimula a participação de todos os alunos?		
6.3. Mostra-se firme em relação ao respeito pelas regras indispensáveis ao funcionamento da aula?		
6.4. Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula?		
6.5. Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos?		
5 Avaliação das aprendizagens		
7.1 Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades?		
7.2. Analisa com os alunos os resultados da avaliação das aprendizagens?		
6 Conclusão		
8.1. Efectua uma síntese global dos conteúdos tratados na aula?		
8.2. Indica tarefas a serem realizar em casa pelos alunos?		
8.3. Anuncia o assunto da próxima aula, estabelecendo ligações com os conteúdos abordados?		

Apêndice VI: Ficha de observação da escola



Universidade Eduardo Mondlane
Faculdade de Educação

Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional

Aspectos a observar	Sim	Não
1. Existem professores para todas as classes, turmas e disciplinas?		
2. Existem salas de aula para todas as classes e turmas?		
3. O edifício escolar encontra-se em condições adequadas para a ocorrência do processo de ensino e aprendizagem?		
4. Existem: a) carteiras? b) quadros? c) giz d) apagador? d) Secretária do professor?		
5. Cumre-se com rigor o horário da entrada e saída da escola e da sala de aulas?		
6. Disponibilidade de documentos do sector pedagógico: a) Livro de turma, b) Mapas de registo de notas, c) pautas, d) Cadernetas dos alunos		
7. Disponibilidade de documentos normativos: a) Regulamento geral do Ensino básico, b) Plano curricular do Ensino básico c) Regulamento interno da escola		
8. Há registo de participação dos pais ou encarregados de educação nos livros de turma?		
9. Os professores elaboram alguns materiais didácticos?		
10. Os professores fazem o uso e conservação do material didático existente na escola?		
11. Existe material didático ou outros trabalhos produzidos pelos alunos?		
12. Serviços e materiais disponíveis na escola: a) Biblioteca, b) sala de informática, c) sala dos professores, d) quadros para fixar informações, e) Fotocopiadora, f) cantina escolar g) Espaços para a prática de desporto e recreação?		
13. Cada funcionário (Director da escola e o respectivo adjunto pedagógico, professor, administrativos, serventes, guardas) faz-se presente e desempenha com zelo as suas funções diárias?		

Apêndice VII: Imagens parciais que ilustram a Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola



Imagem 1: Parte frontal da escola



Imagem 2: Parte frontal da Escola



Imagem 3: Alunos da 3ª classe recebendo aulas ao ar livre

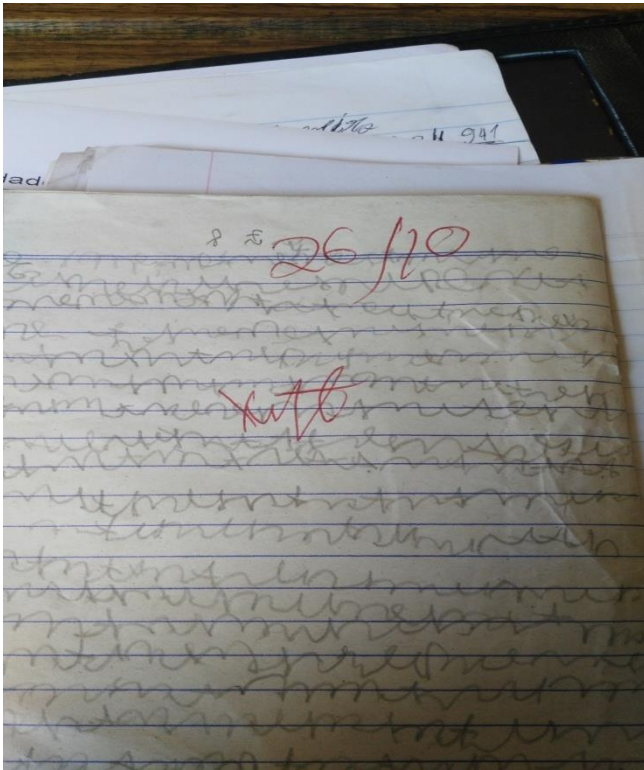


Imagem 4: Caderno do aluno da 2ª classe



Imagem 5: Alunos numa Sala de aulas



Imagens 6 e 7: Alunos da 2ª classe recebendo aulas ao ar livre



Imagem 8: Alunos recebendo aulas ao ar livre



Imagem 9: Parte frontal da escola.

ANEXO

ANEXO I: Credencial apresentada na Escola Primária Completa 30 de Janeiro da Matola



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se IOLANDA MARIA FAUSTINO BAPE¹, estudante do curso de Mestrado em DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E INSTRUCCIONAL², a contactar ESCOLA PRIMARIA COMPLETA 30 DE JANEIRO DA MATOLA³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 03 de Outubro de 2016⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Doutor Domingos Sudele



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

*Apresentou-se a
EPC 30 de Janeiro
para recolha de
dos.
DAP
Avercia Heitor
26/10/16*