



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise do Papel do Professor do Ensino Básico como Gestor na
Aprendizagem dos Alunos no Contexto da Implementação da Progressão
por Ciclos de Aprendizagem na Cidade de Maputo**

Sandra Pedro Chiziane

Maputo, Abril de 2016



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Análise do Papel do Professor do Ensino Básico como Gestor na Aprendizagem dos Alunos no Contexto da Implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem na Cidade de Maputo

Sandra Pedro Chiziane

Supervisor: Prof. Doutor Simão Mucavel

Co-Supervisora: Doutora Cristina Tembe

Maputo, Abril de 2016

DECLARAÇÃO DE HONRA

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

Abril de 2016

DEDICATÓRIA

À minha família pelo apoio, paciência e compreensão demonstrados durante todo o percurso da minha formação, em especial, ao meu marido Abel Gabriel Mavanga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que me deu saúde e força para a realização deste trabalho, aos meus pais, que me criaram num ambiente harmonioso e incentivaram-me a aprender continuamente.

À minha família, pelo apoio incondicional, paciência e compreensão durante a formação no curso do Mestrado.

.

Aos meus supervisores, pelo apoio e supervisão no processo da elaboração da dissertação.

Às direcções e professores de todas as escolas, por me terem permitido que realizasse a colecta de dados para o estudo.

À todos os colegas do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional (2012), em especial, ao dr. Pedro Júlio Siteo (colega do grupo de estudo), pela colaboração e pelas horas de estudo conjunto durante a formação e na elaboração das dissertações.

Por fim, agradeço à todos, que directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Índice

DECLARAÇÃO DE HONRA.....	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	ix
ABSTRACT.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xii
LISTA DE TABELAS.....	xiii
CAPÍTULO I-INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Problema.....	2
1.2 Objectivos e perguntas de pesquisa.....	5
1.2.1 Objectivo geral	5
1.2.2 Objectivos específicos	5
1.2.3 Perguntas de pesquisa.....	5
1.3 Justificativa.....	6
1.4 Visão geral da dissertação	7
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	8
2.1 Do Sistema Nacional de Educação ao actual currículo	8
2.2 Caracterização e organização do Currículo de 1983	9
2.3 Caracterização e organização do Currículo de 2004	10
CAPÍTULO III-REVISÃO DA LITERATURA	12
3.1 Definição de conceitos	12
3.1.1 Aprendizagem.....	12
3.1.2 Ciclos de aprendizagem.....	13
3.1.3 Progressão por ciclos de aprendizagem.....	13
3.1.4 Papel do professor na aprendizagem dos alunos	16
3.1.5 Aprendizagem diferenciada.....	19
3.1.6 Avaliação das aprendizagens.....	19

3.2 Teorias sobre a progressão por ciclos de aprendizagem	22
3.3 Conceptualização teórica.....	26
CAPÍTULO IV-METODOLOGIA.....	28
4.1.Tipo de pesquisa.....	28
4.2 Método de estudo	29
4.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	29
4.3.1 Questionário.....	30
4.3.2 Entrevista	30
4.4 População, amostra e sua caracterização.....	31
4.4.1 População	31
4.4.2 Amostra	31
4.4.3 Caracterização da amostra	32
4.5 Técnicas de análise de dados.....	35
4.5.1 Técnicas usadas no tratamento de dados qualitativos	35
4.5.2 Técnicas usadas no tratamento de dados quantitativos	36
4.6 Validade e fiabilidade.....	37
4.7 Questões de ética.....	38
4.8 Limitações do estudo.....	38
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DE DADOS	39
5.1 Dados obtidos através do questionário.....	39
5.1.1 Dimensão sobre género, nível académico e formação profissional.....	40
5.1.2 Dimensão sobre o tempo de leccionação, métodos e estratégias de ensino	42
5.1.3 Dimensão sobre capacitação, papel do professor na gestão da aprendizagem e condições da progressão	46
5.2 Dados obtidos através da entrevista	51
5.2.1 Classificação da progressão de aprendizagem pelo professor.....	51
5.2.2 Condição da progressão do I ciclo para o II ciclo	52
5.2.3 Avaliação que garante a progressão do aluno	53
5.2.4 Papel do professor na gestão da aprendizagem na sala de aula.....	54
CAPÍTULO VI - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	56
6.1 Percepções dos professores do Ensino Básico sobre a progressão por ciclos de aprendizagem	56

6.2 Papel do professor do Ensino Básico como gestor da aprendizagem dos alunos na sala de aula	60
6.3 Estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Básico para a aprendizagem efectiva dos alunos.....	62
CAPÍTULO VII-CONCLUSÕES E RECOMENDACÕES.....	65
7.1 Conclusões	65
7.2 Recomendações.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
ANEXOS	73

RESUMO

O presente estudo analisa o papel do professor do Ensino Básico como gestor na aprendizagem dos alunos, partindo do pressuposto do currículo em vigor desde 2004, que advoga que, para o sucesso da progressão por ciclos de aprendizagem, é imperiosa a criação de condições que permitam aos alunos atingir as competências básicas requeridas no ciclo. Nesta pesquisa, usou-se predominantemente o método qualitativo e, subsidiariamente, o método quantitativo para aferir as idades, o tempo de serviço e outras informações de cariz estatístico.

A pesquisa foi realizada a partir da análise de 55 questionários e 19 entrevistas, que foram preenchidos e respondidos, respectivamente, por igual número de professores afectos às dez escolas da cidade de Maputo abrangidas pela pesquisa.

Assim, os resultados do estudo levam a concluir que:

- a) Os professores manifestaram conhecer o preceituado no PCEB sobre a progressão por ciclos de aprendizagem, embora a sua prática e desempenho, traduzidos pela real aprendizagem dos alunos, induzam à percepção contrária;
- b) Os professores revelaram conhecer o seu papel de promotores da aprendizagem efectiva dos alunos e como gestores da aprendizagem na sala de aula, denotando falta de empenho no seu exercício na escola;
- c) Há necessidade de se promover a gestão pedagógica efectiva nas escolas, a participação dos pais e encarregados de educação, a melhoria das condições de aprendizagem, a motivação e a formação em exercício dos professores, de modo que estes assumam eficazmente o seu papel, garantindo a aprendizagem efectiva dos seus alunos.

Palavras-chave: *Aprendizagem; Ciclo de aprendizagem; Aprendizagem diferenciada; Papel do professor; Progressão e Avaliação.*

ABSTRACT

This study analyzes the basic education teacher's role as manager on student learning, based on the curriculum assumption in which advocates that for successful progress by learning cycles it is important to create conditions that allow students to achieve the basic skills required in the cycle. In this research, it was used predominantly qualitative method and, additionally, the quantitative method to measure the age, service time and other statistical nature of information.

The survey was conducted from the 55 questionnaires analysis and 19 interviews were completed and answered respectively for an equal number of teachers assigned to the 10 Maputo City's schools covered by the survey.

Thus, the study results lead to the conclusion that:

- a) Teachers expressed that they know the rules provided in PCEB about the progression of learning cycles, although its practice and teachers performance, translated by the actual student's learning induce the opposing perception;
- b) Teachers revealed to know their role of promoter of effective student learning and how to manage learning in the classroom, but they denote a lack of commitment to their daily activities in the classroom;
- c) There is a need of effective educational management promotion in schools, involving student's parents, improving learning conditions, motivation and in-service teachers training so that they can effectively play their role ensuring effective learning of their students.

Key words: *Learning; Differentiated learning; the role of the teacher; Progression and Assessment.*

LISTA DE ABREVIATURAS

ADPP - Ajuda de Desenvolvimento do Povo Para o Povo
APOLITÉCNICA - Universidade Politécnica de Moçambique
CFPP - Centro de Formação de Professores Primários
DEC- Direcção de Educação e Cultura da Cidade de Maputo
DPEDH- Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
EFEP - Escola de Formação e Educação de Professores
EPC - Escola Primária Completa
FACED - Faculdade de Educação
FPLM - Forças Populares de Libertação de Moçambique
IFP - Instituto de Formação de Professores
IL - Instituto de Línguas
IMAP - Instituto do Magistério Primário
IMP - Instituto Médio Pedagógico
INDE - Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação
ISMMA - Instituto Superior Maria Mãe de África
MINED - Ministério de Educação e Cultura
MINEDH- Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
P - Professor
PAGE - Planificação, Administração e Gestão Escolar
PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico
SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*
SNE- Sistema Nacional de Educação
SDEJT- Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias
UEM - Universidade Eduardo Mondlane
UP - Universidade Pedagógica
ZIP - Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1: Género dos respondentes

Gráfico2:Nível académico dos respondentes

Gráfico3:Instituições de formação dos respondentes

Gráfico 4: Classe que leccionam

Gráfico 5:Tempo de leccionação no I ciclo

Gráfico 6: Métodos de ensino e aprendizagem predominantemente utilizados no I ciclo

Gráfico 7:Métodos de ensino da leitura e da escrita no I ciclo

Gráfico 8:Estratégias didáctico-pedagógicas frequentemente utilizadas para o ensino da leitura e da escrita no I ciclo

Gráfico 9: Papel do professor como gestor da aprendizagem na sala de aula

Gráfico 10:Requisitos para a progressão do aluno do I para o II ciclo

Gráfico 11: Classificação da progressão por ciclos de aprendizagem

Gráfico 12: Avaliação que garante a aprovação efectivado aluno

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro geral da operacionalização da pesquisa

Tabela 2: Participação do professor em capacitações

Tabela 3: Acompanhamento do aluno no ciclo segundo PCEB

Tabela 4: Retenção do aluno no I ciclo

Tabela 5: Classificação da progressão por ciclos de aprendizagem

Tabela 6: Retenção ou não do aluno do I para o II ciclo

Tabela 7: Avaliação que os professores aplicam no contexto da progressão por ciclos de aprendizagem

CAPÍTULO I-INTRODUÇÃO

O presente estudo, sob o tema “Análise do Papel do Professor do Ensino Básico como Gestor na Aprendizagem dos Alunos no Contexto da Implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem na Cidade de Maputo”, é uma dissertação de Mestrado, submetida à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane, para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional.

O estudo parte do pressuposto do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), segundo o qual o sistema de progressão por ciclos de aprendizagem dos alunos consiste na transição destes de um ciclo de aprendizagem para o outro. Ademais, segundo o PCEB, a progressão de um ciclo para outro pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que os alunos atinjam as competências básicas mínimas requeridas num determinado ciclo.

A progressão por ciclos de aprendizagem, como critério de avaliação da aprendizagem dos alunos, constitui uma das inovações do novo currículo do Ensino Básico, introduzido em Moçambique em 2004.

Tendo em conta a hierarquia dos agentes de construção e desenvolvimento do currículo, os professores ocupam um lugar chave como seus implementadores. Por isso, afigura-se crucial a interpretação e implementação correcta do Currículo por parte dos professores, de modo que se assegure uma aprendizagem efectiva dos alunos.

As teorias curriculares, segundo Zabalza (1994), preconizam que antes da introdução de qualquer currículo ou programa educacional é pertinente que o mesmo seja publicitado e socializado por quem vai ser o usuário e/ou beneficiário do mesmo. Portanto, para a implementação eficaz de um novo currículo educacional é necessário que os beneficiários (alunos, pais e encarregados de educação) assim como os implementadores de base, os professores, sejam bem clarificados sobre o mesmo, e, no caso particular dos professores, requer-se que sejam os co-autores do novo currículo. Isto equivale a afirmar que o envolvimento dos docentes no desenho ou concepção de um currículo afigura-se crucial, pois, a implementação efectiva dos currículos depende essencialmente deles.

É neste âmbito que esta dissertação, à luz das teorias curriculares, analisa a aplicação da progressão por ciclos de aprendizagem nas escolas do Ensino Básico, na Cidade de Maputo, para aferir o grau da percepção ou entendimento sobre este critério de avaliação do desempenho escolar e consequente aplicação, com ênfase no papel do professor como gestor e implementador do actual currículo.

O estudo decorreu em dez escolas primárias (quatro comunitárias e outras seis públicas) localizadas nos distritos municipais da Cidade de Maputo, nomeadamente, KaMpfumu, Nlhamankulu, KaMavota, KaMaxakeni e KaMubukwana, sendo duas em cada distrito. Devido a problemas logísticos, não foi possível incluir as escolas dos distritos municipais de Kanyaka e KaTembe.

Para a operacionalização do estudo, foram elaborados os instrumentos de recolha de dados, que consistiram em questionário e entrevista. Pelo questionário, foram inquiridos 55 professores de ambos os sexos, e pela entrevista foram abordados 19 professores com mais de 20 anos de serviço e experiência docente, seleccionados dos 55 respondentes submetidos anteriormente ao questionário.

1.1 Problema

Em 1999, depois de pesquisas sobre a necessidade de mudanças educacionais, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, desencadeou uma reforma curricular do Ensino Primário que culminou com o actual Currículo do Ensino Básico, que entrou em vigor em todas as escolas do país no ano lectivo de 2004. Segundo MINED (2008), esta inovação do currículo pressupunha que fosse acompanhada pela formação e capacitação de professores para poderem responder às suas exigências, incluindo a ampliação da rede escolar.

Um dos propósitos fundamentais do novo currículo era “...tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país...” (MINED, 2008, p. 7).

Assim, a transformação curricular viria ajudar a combater as desigualdades no acesso à educação e tornar o currículo mais relevante através do enfoque no desenvolvimento das

habilidades vocacionais dos educandos face aos desafios que Moçambique enfrenta, nos domínios da economia, saúde, indústria, mineração, dentre outros. Por exemplo, a descoberta de recursos minerais e hidrocarbonetos exige que os moçambicanos se preparem cientificamente de modo a beneficiar desses recursos, trabalhando como técnicos qualificados ou como gestores nas mineradoras. Outro aspecto a ter em conta relaciona-se com a necessidade da melhoria das técnicas de agricultura seguidas actualmente, isto porque Moçambique possui milhões de hectares de terra arável, mas ainda continua a importar produtos como arroz, trigo, tomate, dentre outros, que deviam ser produzidos pelo sector agrícola nacional. No sector da saúde encontramos, também, situações relacionadas com a propagação de doenças endémicas, doenças crónicas degenerativas, desnutrição crónica, entre outras, que podiam ser minimizadas se toda a população tivesse uma educação sólida.

Entretanto, a melhoria da qualidade de ensino, perspectivada pelo Ministério da Educação aquando da introdução do novo currículo é contrariada pelo preocupante baixo desempenho dos alunos, principalmente, nos níveis de conclusão dos ciclos, onde a maioria demonstra pouca competência, particularmente nos domínios de literacia e numeracia. Esta situação é apresentada em relatórios de monitoria e supervisão (2010) realizados pelo INDE, onde, por exemplo, refere-se que mais de metade dos alunos da 1ª e 2ª classe não consegue ler as vogais e mais de 70% dos alunos não é capaz de ler consoantes e sílabas simples (INDE, 2010).

Para permitir uma leitura coerente sobre o aproveitamento escolar antes e depois da introdução do novo currículo, apresentam-se em ANEXO I, os quadros referentes ao aproveitamento nos últimos cinco anos lectivos do antigo currículo em comparação com os cinco últimos anos do novo currículo.

Nas tabelas constantes do ANEXO I do presente relatório, é possível verificar que, comparativamente ao currículo anterior, as taxas de aprovação do novo currículo subiram, pressupondo um desenvolvimento de competências por parte dos alunos. Por exemplo, verifica-se que antes da introdução do novo currículo a taxa de aprovação da 2ª classe na Cidade de Maputo era de 67.36%, quando a taxa média da mesma classe verificada após a introdução do novo currículo é calculada em 81.52%. Numa análise crítica destes dados, pode concluir-se que os resultados do novo currículo são bastante positivos; contudo, os relatórios de monitoria e de supervisão do INDE demonstram o contrário. A propósito, o relatório de monitoria do ano de 2009 realizado em quatro escolas da província de Maputo dá um

panorama desolador, ao referir que mais de metade dos alunos da 1ª e 2ª classe não consegue ler as vogais e mais de 70% não são capazes de ler consoantes e sílabas simples (INDE, 2010).

A falta de competência de leitura e numeracia não deve ser imputada somente aos alunos, porque antes existe o professor que é o gestor e garante da aprendizagem na sala de aulas. A propósito, a literatura refere que antes de se implementar qualquer tipo de reforma educativa é preciso preparar os agentes implementadores, portanto, os professores e os gestores das escolas, que devem ser suficientemente socializados porque todo o sucesso desejado depende fundamentalmente da sua formação e envolvimento.

No que tange à formação e capacitação de professores do Ensino Primário, até ao ano de 2004 foram introduzidos e substituídos vários modelos, cuja razão, segundo Donaciano (2006), prendiam-se com a busca de resposta à demanda da educação e de uma elevação da qualidade, cada vez mais condicente com a realidade do momento, que o país foi vivendo. Deste modo, é de salientar que ao nível da formação de professores foram adoptados vários modelos e seguidamente abandonados, como são os casos dos modelos 6ª+1 (1982), 6ª+3 (1983), 7ª+3 (1991), 10ª+2 (1997) e 10ª+1+1 (1999) e 10+1 (2007), dentre outros (Niquice, 2006).

As mudanças (constantes) dos modelos de formação de professores, a capacitação dos professores bem como a introdução do novo currículo em 2004 não parecem surtir os efeitos desejados, porquanto, a qualidade de educação, no que tange a competências de leitura, escrita e cálculo, ainda são questionáveis.

Aliada à qualidade está também a aparente dificuldade dos professores e dos gestores escolares na interpretação de algumas das inovações plasmadas no Plano Curricular do Ensino Básico. Eis, pois, o cerne desta pesquisa - compreender **“o papel do Professor do Ensino Básico como gestor da aprendizagem dos alunos no contexto da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem”**.

1.2 Objectivos e perguntas de pesquisa

Em função do problema formulado na subsecção anterior, constituem objectivos e perguntas de pesquisa os seguintes:

1.2.1 Objectivo geral

- Compreender o papel do professor do Ensino Básico na implementação da progressão por ciclos de aprendizagem.

1.2.2 Objectivos específicos

- Identificar as percepções dos professores do Ensino Básico sobre a progressão por ciclos de aprendizagem;
- Aferir o papel do professor como gestor da progressão por ciclos de aprendizagem;
- Verificar as estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Básico para a aprendizagem efectiva dos alunos.

1.2.3 Perguntas de pesquisa

- Qual é a percepção dos professores do Ensino Básico sobre a progressão por ciclos de aprendizagem?
- Qual é o papel do professor do Ensino Básico na gestão da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem?
- Quais são as estratégias de avaliação que os professores do Ensino Básico aplicam para o desenvolvimento de competências dos alunos no âmbito da progressão por ciclos de aprendizagem?

1.3 Justificativa

A escolha deste tema para a pesquisa prende-se com o facto de a pesquisadora ter sido professora do Ensino Básico e de ter vivenciado inquietações dos pais, encarregados de educação, assim como da sociedade em geral, no que diz respeito à implementação da progressão por ciclo de aprendizagem no Ensino Básico, na Cidade de Maputo em particular, e no país em geral. De concreto, os pais e encarregados de educação inquietam-se por ver os seus educandos progredirem de um ciclo de aprendizagem para outro sem, contudo, apresentarem o desenvolvimento das competências requeridas, como seria de esperar. Ademais, a pesquisadora, como técnica pedagógica afecta à Direcção Distrital de Educação, nas suas visitas de trabalho às escolas, e como mãe e encarregada de educação dos seus filhos, tem-se deparado com a situação descrita supra, a progressão dos educandos sem as devidas competências. Daí ter aceite o desafio de conhecer profundamente a questão, penetrando no problema, de modo a percebê-lo e ajudar no que for possível.

Outrossim, na óptica de Jesus (2010), existem dois critérios de justificativa num projecto de pesquisa, que são a relevância científica e relevância social. Segundo este autor, a pesquisa científica é um empreendimento social, de que se exige uma contribuição não só para a área de conhecimento na qual o projecto se insere, mas também para a sociedade de um modo mais amplo.

Com efeito, do ponto de vista científico, esta pesquisa poderá ser um subsídio, mais uma ferramenta de apoio aos professores na qualidade de gestores da aprendizagem dos seus alunos, no contexto da implementação do Plano Curricular do Ensino Básico, especialmente, na correcta aplicação da progressão por ciclos de aprendizagem. Do ponto de vista social, espera-se que o estudo seja útil, na medida em que possa ajudar a elucidar os pais, encarregados de educação e todos os interessados sobre o tema em estudo.

1.4 *Visão geral da dissertação*

A presente dissertação encontra-se estruturada em sete capítulos. O capítulo I apresenta a introdução, declara o problema da investigação, descreve os objectivos (geral e específicos), as perguntas da pesquisa, bem como a relevância do tema em estudo.

O capítulo II contextualiza a pesquisa e apresenta um breve historial sobre educação em Moçambique.

O capítulo III reserva-se à revisão da literatura, onde se encontram argumentos científicos de vários autores sobre a progressão por ciclos de aprendizagem.

O capítulo IV é dedicado à metodologia, onde se apresenta o método de estudo, os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, a população, a amostra e sua caracterização, a viabilidade e a fiabilidade dos instrumentos da pesquisa, bem como as questões éticas da pesquisa.

O capítulo V, dedicado à apresentação e descrição dos dados, o capítulo VI dedica a análise dos resultados da pesquisa, incluindo a sua discussão e, por fim, o capítulo VII apresenta as conclusões e recomendações à luz do problema e dos objectivos que orientam o estudo.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente dissertação desenvolve-se em torno da progressão por ciclos de aprendizagem, forma de avaliação introduzida no novo currículo de 2004. Por isso, torna-se imperioso apresentar um breve historial sobre a educação em Moçambique, em especial a forma da organização do primeiro currículo nacional, produzido pelo Sistema Nacional de Educação, assim como do actual currículo, o cerne desta pesquisa, pois este inclui a progressão por ciclos de aprendizagem como uma das inovações de grande vulto.

2.1 Do Sistema Nacional de Educação ao actual currículo

A educação formal em Moçambique, tal como em outros países africanos, foi introduzida pelo colonialismo. Na sua tentativa de civilizar os moçambicanos, o Governo Colonial Português introduziu a educação formal através das missões católicas e de escolas oficiais, dentre outras instituições implantadas ao longo dos tempos. Entretanto, afigura-se importante sublinhar que, muitas das vezes, para a sua educação, o nativo devia abandonar a sua condição de africano, ou seja, os seus hábitos e costumes (tradição) para se conformar à nova filosofia e formas de vida seguidas pelo colonizador. A propósito, Golias (1993, p. 31) afirma que “...os povos dominados, que desejassem tornar-se assimilados e, assim *civilizados*, deviam requerer a cidadania portuguesa à um tribunal local...”.

Depois da independência, houve a preocupação de a educação servir os interesses do povo. Esta pretensão fez com que diversas actividades fossem desenvolvidas com o objectivo último de dotar o país de um sistema de educação que reflectisse as necessidades educativas da comunidade moçambicana. Assim, foi criado o Sistema Nacional de Educação (SNE), que rompeu com o sistema de educação implantado pelo colonialismo.

Segundo a Lei nº6/92, de 06 de Maio, na sua estrutura geral, o Sistema Nacional de Educação (SNE) subdividia-se em Ensino Pré-Escolar, Ensino Escolar e Ensino Extra-escolar, e tinha como grandes objectivos: (i) erradicar o analfabetismo, de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; (ii) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; (iii) assegurar à todos os Moçambicanos o acesso à formação profissional; (iv) formar cidadãos com uma sólida

preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica; (v) formar o professor como educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos; (vi) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; (vii) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo (MINED, 1992).

Porque os grandes objectivos consagrados no SNE deviam ser operacionalizados por um currículo verdadeiramente nacional, em 1983 surge o primeiro currículo de Moçambique independente.

2.2 Caracterização e organização do Currículo de 1983

O primeiro Currículo Nacional, introduzido no ano lectivo de 1983, está eminentemente associado ao Ensino Escolar estabelecido pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) no mesmo ano. Por isso, sempre que as pessoas a ele se referem, chamam-no SNE.

O Ensino Escolar Geral, segundo Patel (2006, p. 35) “...é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral politécnica”. De acordo com a Lei nº 06/92, de 06 de Maio, o Ensino Escolar Geral “é constituído por dois níveis: Primário e Secundário, com os seguintes objectivos gerais: a) Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino; b) Dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética; c) Dar uma formação que corresponda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país, nomeadamente: (i) conferindo ao cidadão conhecimento e desenvolvendo nele capacidades, hábitos e atitudes necessárias à compreensão e participação na transformação da sociedade; (ii) preparando o cidadão para o estudo e trabalho independentes, desenvolvendo as suas capacidades de inovar e pensar com lógica e rigor científicos; (iii) desenvolvendo uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do país e as aptidões de cada um; d) detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais, nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras (Patel, 2006).

De acordo com a Lei^o 06/92, de 06 de Maio (SNE), o Nível Primário, o depositário do objecto do nosso trabalho, é constituído por sete classes, subdivididas em dois graus.

Note-se que a anteceder a introdução do SNE, isto é, no período transitório, que separou o fim do currículo da educação colonial e a entrada em vigor do SNE, o 1º Grau compreendia cinco classes, portanto, a classe pré-primária e as classes da 1ª à 4ª, enquanto o 2º Grau era constituído por duas classes, ou seja, 5ª e 6ª classes.

Com a introdução do SNE, esta organização curricular do Ensino Primário foi reformulada. O 1º Grau passou a compreender as classes da 1ª à 5ª, enquanto o 2º Grau passou a integrar a 6ª e 7ª classes. Os objectivos gerais deste nível compreendiam o seguinte: a) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural; b) transmitir conhecimentos de técnica básica e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva; e c) proporcionar uma formação básica da personalidade (Patel, 2006).

2.3 Caracterização e organização do Currículo de 2004

O actual Currículo do Ensino Básico, introduzido em 2004, apresenta, como grandes inovações, o ensino integrado em espiral, os ciclos de aprendizagem, a promoção semi-automática, uma nova forma de distribuição de professores, a introdução de línguas moçambicanas, do currículo local e das novas disciplinas como Inglês, Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Ofícios e Educação Musical, dentre outras (INDE, 2008).

Este currículo, tal como o anterior, organizam o ensino em sete classes, mas já enquadradas em ciclos de aprendizagem, sendo articulado e integrado do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica exigida (Patel, 2006; INDE, 2008). Assim, o I ciclo compreende as primeiras duas classes (1ª e 2ª) classes, o II ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes), enquanto o III ciclo compreende a 6ª e a 7ª classes.

No currículo anterior ao vigente, no EP1, um só professor lecciona todas as disciplinas, sistema de distribuição de professores herdado do então ciclo preparatório do Ensino secundário.

Entretanto, no actual currículo, mantém-se a mono docência no EP1, mas já se preconiza a redução drástica do número de professores no EP2 (III Ciclo), passando a ser ministrado por 3 a 4 professores no máximo.

Do ponto de visto do professor e do próprio processo de ensino e aprendizagem, contrariamente ao anterior currículo, o actual apresenta sugestões metodológicas pouco prescritivas, de modo a proporcionar mais espaço ao professor para que seja mais criativo nas suas aulas (INDE, 2008).

CAPÍTULO III-REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo compreende três partes. A primeira é dedicada à apresentação de conceitos-chave do tema de pesquisa. A segunda apresenta a análise das teorias sobre a progressão por ciclos de aprendizagem e, por fim, a terceira retrata a conceptualização teórica da pesquisa.

3.1 Definição de conceitos

A definição de conceitos visa clarificar:

- O problema de pesquisa;
- A análise da problemática relativa à progressão por ciclos de aprendizagem;
- O papel do professor na aprendizagem dos alunos;
- O processo de ensino-aprendizagem;
- Os ciclos de aprendizagem;
- A aprendizagem diferenciada; e
- Avaliação.

3.1.1 Aprendizagem

Aprendizagem, de acordo com Ogasawara (2009), é o processo pelo qual o sujeito adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a partir do seu contacto com a realidade, com o meio ambiente e outras pessoas. Portanto, a aprendizagem estabelece ligações entre certos estímulos e respostas equivalentes, causando um aumento da adaptação de um ser vivo ao seu meio envolvente.

Segundo a literatura especializada, não se pode falar de aprendizagem sem, no entanto, se falar de ensino, porque estes conceitos são indissociáveis, pois, para haver aprendizagem, primeiro deve haver ensino. Por isso, Libâneo (1994) afirma que o ensino tem como função principal garantir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Daí que se exige que o professor planeie, dirija e comande o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a actividade própria dos alunos para a aprendizagem (Libâneo, 1994).

3.1.2 Ciclos de aprendizagem

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

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

Assim, o ciclo de aprendizagem é uma estrutura capaz de lutar contra o fracasso escolar e a desigualdade (Perrenoud, 2004) e vem ao encontro daquele grupo de alunos que não atingem os objectivos propostos em um ano, e necessitam de mais tempo e de caminhos diferenciados para alcançar as competências requeridas. Portanto, não se trata de considerar esses alunos como lentos, é, sim, reconhecer que todos os alunos atingem os objectivos propostos, mas cada um necessita de um determinado tempo para que isso ocorra.

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

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

3.1.3 Progressão por ciclos de aprendizagem

Segundo INDE (2008), o sistema de progressão por ciclos de aprendizagem dos alunos consiste na 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. Estas questões assentam, fundamentalmente, numa avaliação predominantemente formativa, onde o processo de ensino e 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 retro alimentação 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, 2008). Portanto, de acordo com o INDE (2008), o que é igualmente corroborado por Perrenoud (2004), impõe-se a satisfação de condições básicas para que o aluno possa progredir de um ciclo de aprendizagem para o outro.

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

A atitude conservadora é também salientada por outros especialistas da educação tais como Barreto (1999), evidenciando os problemas enfrentados na aplicação das progressões semi-automáticas. Indicam atitudes que se associam a vários factores, destacando-se, de entre eles, a gestão pedagógica nas escolas, as condições de aprendizagem, os incentivos, a preparação e a motivação dos professores. Por exemplo, Barreto (1999) assevera que existem três problemas fundamentais, que influenciam a implementação das políticas educacionais e formam o cenário no qual são construídas as concepções, opiniões e acções dos educadores: (i) geralmente as propostas são elaboradas sem que se faça uma avaliação sobre os resultados das políticas que as antecederam; (ii) raramente as propostas são discutidas com os

professores e os usuários da escola pública; e (iii) normalmente, não são oferecidas as condições materiais e organizacionais para que eles sejam implementados a contento.

Ainda de harmonia com Barreto (1999), o primeiro problema conduz à uma situação muito comprometedor por se tratar da área da educação, já que as experiências produzem resultados a longo prazo e os erros, geralmente, são irreparáveis, pelo menos para uma determinada geração. Quer dizer, o abandono de uma política educacional e implementação de outra, sem uma profunda e rigorosa avaliação sobre os erros e acertos, dificultam que os mesmos problemas sejam evitados. Assim, esses problemas tendem a repetir-se ao invés de serem resolvidos.

O segundo problema é a dificuldade de se implementar uma proposta educacional quando os principais responsáveis pela implementação (professores) não a compreendem ou se negam a incorporá-la à sua prática docente (Barreto, 1999).

O terceiro problema tem a ver com a falta de materiais pedagógicos adequados e em número suficiente, o rácio professor-aluno, a falta de professores ou espaço público para aula de recuperação paralela, pouco tempo para a realização de trabalhos em grupo, ausência de organização e desenvolvimento de conteúdos por ciclos de aprendizagem. Esta situação, além de dificultar a implementação de bons resultados, constitui-se num dos argumentos apresentados pelos professores para justificarem suas resistências em relação aos ciclos e promoções semi-automáticas e dele advêm dois condicionantes da resistência dos professores a essa forma de organização do ensino (Barreto, 1999).

Tomando como base o acima exposto, nota-se que, no ensino público moçambicano, pode estar a acontecer um problema de percepção, de interpretação, ou mesmo de resistência na implementação do sistema da progressão por ciclos de aprendizagem por parte dos professores.

O problema de percepção, de interpretação, ou mesmo de resistência aqui referido acaba complicando sobremaneira o sistema de progressão por ciclos de aprendizagem, pois os professores têm a decisão final para a progressão ou retenção dos alunos no final de cada ciclo de aprendizagem.

Para Duarte et al. (2012) a progressão por ciclos de aprendizagem consiste em o aluno transitar por ciclos de aprendizagem. Neste sistema integrado, o aluno não só transita por classe, mas, sobretudo, por ciclos e nele pretende-se que, ao aluno que é o sujeito da aprendizagem, se garanta o alcance das competências básicas e/ou objectivos mínimos de um ciclo para o outro.

3.1.4 Papel do professor na aprendizagem dos alunos

A principal tarefa do professor é de garantir a aprendizagem do aluno, e essa tarefa não se circunscreve apenas à sala de aula. Requer-se o envolvimento dos pais ou encarregados de educação neste processo, pois, só assim é que se podem lograr os objectivos desejados. Esta colaboração dos pais carece de correcta orientação do professor.

Um professor torna-se um bom docente quando é abnegado e cuidadoso no cumprimento das suas funções e deveres. Portanto, o enorme entusiasmo, o alto sentido de responsabilidade e uma boa entrega no seu trabalho, contribuem para a obtenção de bons resultados na função docente.

O professor é, pois, responsável por criar um ambiente positivo de disciplina e aprendizagem na sala de aula, assim como na promoção de outras actividades complementares, nomeadamente, actividades extra-curriculares.

Tendo em conta o enunciado anteriormente, Malik (2011) sublinha que o professor, na sala de aula, é responsável por manter um ambiente positivo e eficaz de aprendizagem, através de: (i) preparação cuidadosa das aulas, que atendam à gama de habilidades do aluno e seus interesses; (ii) definição de padrões académicos realistas e desafiadoras de desempenho dos alunos; e (iii) manifestação de conhecimento, competência e confiança na disciplina, demonstrando compromisso com o ensino, compromisso com os programas de estudo.

A propósito, Tembe (2011) apresenta sete importantes papéis do professor, como:

a) Mediador de aprendizagem

O professor deve mediar a aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos, incluindo necessidades educativas especiais, e construir ambientes de aprendizagem adequados, reconhecendo e mostrando uma comunicação eficaz e respeito pelas diferenças

dos outros; deve ter bom conhecimento do conteúdo da disciplina e de princípios éticos e deontológicos; deve, igualmente, adoptar estratégias e recursos adequados para cada contexto específico de ensino e aprendizagem.

b) Intérprete e criador de actividades de aprendizagem e materiais

O professor deve compreender e interpretar os programas de aprendizagem, deve demonstrar originalidade na concepção de tarefas de aprendizagem, identificar requisitos para um contexto específico de aprendizagem, seleccionar e preparar o texto adequado e recursos ilustrativos para a aprendizagem, deve fazer uma selecção eficaz, sequenciada e ritmada de aprendizagem para as diferentes necessidades da área de estudo ou de aprendizagem do aluno.

c) Líder, administrador e gestor

O professor deve ser capaz de tomar decisões adequadas para o nível, deve monitorar a aprendizagem na sala de aula, deve ter uma realização eficiente das tarefas administrativas na sala de aula, assim como participar nas estruturas de tomada de decisão na escola.

d) Académico, pesquisador e aprendente para a vida

O professor deve fazer um diagnóstico eficaz dos problemas que afectam a aprendizagem, garantir a realização de crescimento pessoal, académico, ocupacional e profissional contínuo através da promoção de um estudo reflexivo e pesquisa em sua área de aprendizagem, em assuntos profissionais e educacionais mais amplos e em outras áreas afins.

e) Promotor da cidadania

O professor deve ser promotor de uma atitude crítica, deve estar comprometido com a ética para o desenvolvimento de um espírito de respeito e responsabilidade para com os outros, deve defender a Constituição e promover valores e práticas democráticas na escola e na sociedade. Assim, deve ainda: (i) ter a capacidade de desenvolver um ambiente favorável à cooperação, estabelecendo relações de colaboração com os pais e outras pessoas-chave; e (ii) promover a compreensão mútua na comunidade, a cultura e boas práticas de preservação ambiental.

f) Avaliador

No sentido de entender e fazer da avaliação da aprendizagem dos alunos um recurso essencial, o professor deve facilitar a aprendizagem e compreensão dos objectivos, métodos e efeitos da avaliação e ter a capacidade de fornecer um “feedback” útil aos alunos. Deve, ainda, conceber e gerir, duma forma eficaz, tanto a avaliação formativa e sumativa, de uma forma que seja apropriada para o nível e propósito da aprendizagem e atender às exigências dos órgãos de acreditação, dos registos detalhados e dos diagnósticos de avaliação, de compreensão e duma interpretação correcta e utilização dos resultados da avaliação, como forma de alimentar a melhoria dos programas de aprendizagem.

Deve, por fim, avaliar os alunos individualmente, mostrando que tem sido alcançada a sua aprendizagem.

g) Autoridade científico-pedagógica

O professor deve ter conhecimentos, habilidades, valores, princípios, métodos, disciplina e procedimentos relevantes para a disciplina (ciência), área de aprendizagem, fase de estudo ou profissional ou prática ocupacional; deve estar dotado de conhecimento apropriado, ter capacidade de pesquisa e de gestão acerca de diferentes perspectivas de facilitação da aprendizagem e como essas perspectivas podem ser usadas de forma a serem, efectivamente, adequadas para o contexto e os aprendentes (Tembe, 2011).

De acordo com Bulgraen (2009), a acção eficaz do docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante e aprendente. Entretanto, para que isso seja possível, o professor precisa de assumir verdadeiramente o compromisso de responder à sua nobre missão, empenhando-se continuamente no caminho do aprender a ensinar.

Dos papéis do professor acima arrolados, interessa, para este estudo, o papel do professor, como mediador e gestor da aprendizagem dos estudantes, pois, só desta forma poderá lograr os seus intentos.

3.1.5 Aprendizagem diferenciada

Para Perrenoud (2001, p.27), diferenciar “é organizar as interações e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente e/ ou ao menos com bastante frequência, com as situações didácticas mais fecundas para ele”.

Perrenoud (1999) diz que a pedagogia diferenciada fundamenta-se nos objectivos da escola que continuam sendo os de garantir a transmissão de uma cultura comum a todos. Portanto, com essa transmissão da cultura, pretende-se que todos dela se apropriem. Considerar as diferenças é, então, colocar cada aluno diante de situações óptimas de aprendizagem. De harmonia com Ratier (2013), refere ainda que a pedagogia diferenciada consiste em reconhecer que toda a turma tem alunos diferentes e que é preciso orientar a acção pedagógica levando isso em conta. Diferenciar é ensinar de modo que cada aluno esteja sempre diante de situações didácticas propícias para aprender.

Na mesma esteira, Pontes (2008) considera diferenciação como o processo pelo qual os objectivos do currículo, conteúdos, actividades, métodos de ensino e recursos são adaptados para atender às diversidades, experiências e necessidades dos alunos. Tem como objectivo permitir que todos os alunos aprendam e progridam com sucesso, a despeito das suas diferenças. Esses objectivos podem ser atingidos pela forma pela qual os conteúdos são abordados em sala de aula e envolve o manuseamento dos diferentes níveis de adequação dos conhecimentos e diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

3.1.6 Avaliação das aprendizagens

Piletti (2008, p. 190) define avaliação como “um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades, atitudes dos alunos, tendo sempre em vista mudanças esperadas no comportamento, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas da planificação do trabalho do professor e da escola como um todo”. Esta forma de ver a avaliação é secundada por Libâneo (1994), quando afirma que “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”... mas “cumpre funções didáctico-pedagógicas de diagnóstico e de controlo em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar”.

Alves (2004, p. 11) elucida ainda que “o acto de avaliar, apesar de presente em todos os contextos da actividade humana, é no contexto escolar que assume um estatuto privilegiado

de desenvolvimento, nomeadamente na avaliação da aprendizagem, onde esta emerge como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem”.

Entretanto, Valadares (1998) recorda que, em tempos, a avaliação educativa consistia mais na aplicação de vários tipos de prova aos alunos, com um cunho de carácter classificatório que de verificação das aprendizagens que possibilite a percepção do caminho que o professor e os alunos estão tomando. Valadares afirma ainda que este tipo de avaliação era muito eficiente em fabricar o medo de correr riscos, de inovar, de errar, pois, o aluno tinha a certeza da punição caso não tivesse uma nota brilhante.

Em relação à função avaliativa, Ribeiro (1990, p. 337) afirma que “a função de avaliar corresponde à uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa aos professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles que levantaram dificuldades”. Como se pode depreender, nesta definição a função da avaliação está apresentada numa descrição objectiva do trabalho a que não se acrescenta qualquer juízo de valor e apresenta vantagens como: (i) fornecer informações aos alunos sobre a sua aprendizagem; (ii) fornecer informações aos alunos que permitam orientar os seus esforços, de modo a ultrapassar dificuldades relativas às aprendizagens não conseguidas; (iii) permitir ao professor identificar pontos onde o seu plano não tenha resultado; e (iv) proporcionar, por fim, uma base indispensável para a classificação de resultados (Ribeiro, 1990).

Ribeiro (1999,p. 338), relativamente à classificação, considera que esta transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar. Assim, Ribeiro vê a avaliação como uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino e aprendizagem e que é motor do seu constante aperfeiçoamento, pretendendo, em última análise, conduzir todos os seus alunos a um sucesso pleno no programa de estudo que seguem.

Tendo em conta o objecto deste estudo, que é o papel do professor na gestão de aprendizagem na sala de aulas no âmbito da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, a teorização acima (Piletti, 2008; Libâneo, 1994; Alves, 2004; Valadares,

1998 e Ribeiro, 1990) demonstra que só uma avaliação efectiva garante a promoção ou não dos alunos, pois, a informação por si fornecida permite que o professor decida pela retenção ou progressão do aluno de um ciclo para outro. Assim, concordamos com Ribeiro (1990) quando afirma que "...a informação proporcionada pela avaliação permite comparar e seriar os resultados, e serve de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos..."

Relativamente aos tipos de avaliação, a literatura refere três, diagnóstica, formativa e sumativa.

a) Avaliação diagnóstica

Para Camargo (2010), a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período lectivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, ou se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. Segundo este autor, a avaliação diagnóstica é também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-las (Camargo 2010). Este tipo de avaliação pode também servir para informar ao professor sobre o nível de conhecimento e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo.

Para Piletti (2008), tal como em Camargo (2010), a avaliação diagnóstica é utilizada para verificar conhecimentos prévios, ou seja, os pré-requisitos que os alunos trazem consigo assim como as particularidades de cada indivíduo e é aplicada no início de uma unidade temática, semestre ou ano lectivo.

b) Avaliação formativa

Na óptica de Camargo (2010), a avaliação formativa tem como função principal controlar a aprendizagem dos alunos e é realizada durante todo o decorrer do período lectivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objectivos previstos. Isto é, acompanha os resultados alcançados durante o desenvolvimento das actividades lectivas. É com base nesta avaliação (formativa) que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Esta avaliação tem ainda a função de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de o professor se ajustar às características das pessoas a que se dirige. Entre suas principais funções estão as de tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar, corrigir, entre outras funções (Camargo 2010).

Segundo Piletti (2008), a avaliação formativa tem essencialmente a função controladora com os seguintes propósitos: informar ao professor e ao aluno, sobre o rendimento da aprendizagem, ou seja, dar o feedback do processo de ensino e aprendizagem, assim como localizar as deficiências na organização do ensino

c) Avaliação Sumativa

Camargo (2010) afirma que a avaliação sumativa tem como função principal classificar e realiza-se ao final de um curso, período lectivo ou ainda no final de uma unidade de ensino. Esta avaliação consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente, tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. Portanto, além de informar, situa e classifica as aprendizagens do aluno.

Para Piletti (2008), a avaliação sumativa tem a função classificatória, e classifica os alunos no fim de um semestre, de um ano, curso ou unidade temática segundo níveis de aproveitamento.

Em face dos conceitos de avaliação explanados, pode-se constatar que a avaliação assume várias funções, que são a diagnóstica, a formativa, e sumativa. Assim, para este trabalho interessa a avaliação que tem a função formativa, por ser contínua e fazer uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxiliam o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho, assim como permitir ao professor fazer um acompanhamento ao aluno no sentido de aferir o seu desempenho.

3.2 Teorias sobre a progressão por ciclos de aprendizagem

A questão da organização do ensino por ciclos de aprendizagem constitui motivo de preocupação dos teóricos ao longo dos tempos. Como se pode depreender pela literatura que se vem usando neste trabalho, as teorias concebidas para a explicação do fenómeno ligado à organização do ensino por ciclos de aprendizagem são várias, convergentes, embora se possa encontrar alguma divergência, situação normal nas lides académicas.

Dentre vários autores que escreveram sobre a progressão por ciclos de aprendizagem, encontramos Jacomini (2008), que nos parece exigir algumas explicações sobre o significado

atribuído à organização do ensino em ciclos e à progressão continuada. Segundo este autor, é importante esclarecer que o ensino organizado em ciclos não é a junção de conteúdos de uma série em um período maior denominado ciclo. Os ciclos têm como essência o pressuposto de que determinados processos educativos devem ser organizados dentro de um período que atenda às demandas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos adolescentes em suas diversas dimensões. Assim, o ensino organizado em ciclos permite maior centralidade na aprendizagem que no ensino organizado em classes anuais, e este é um dos aspectos essenciais desse tipo de organização.

Perrenoud (2004,p.61), por sua vez, alerta que os ciclos de aprendizagem só por si “não suscitam situações de aprendizagens mais mobilizadoras ou com mais sentido”; por isso, além de implantar os ciclos, é necessário aproveitar suas potencialidades como forma de organização de ensino, para construir espaços educativos favoráveis à aprendizagem e à formação dos alunos.

Para Jacomini (2008), frequentemente, coloca-se um sinal de igualdade entre ciclos e progressão continuada, embora sejam coisas muito distintas. Desta maneira, cabe destacar que os ciclos implicam uma concepção de organização do ensino respaldada nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos predeterminados do processo de ensino e aprendizagem. Assim, Jacomini (2008, p. 83) refere que os ciclos opõem-se ao sistema seriado, e propõe uma nova forma de organização de conteúdos, dos procedimentos metodológicos, das avaliações e dos tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade características dos processos de aprendizagem humana, além de respaldados na compreensão de que o conhecimento é uma construção resultante da interação do indivíduo com o meio em um contexto histórico, determinado, portanto, em grande parte pelas oportunidades e experiências sociais e individuais do sujeito.

Referindo-se ainda aos ciclos, Jacomini (2008, p. 83) afirma que os mesmos “buscam responder à problemática criada pelo processo de democratização do acesso à escola, sendo dessa forma uma tentativa de organizar a escola de maneira que ela possa atender à demanda de uma educação para todos”.

Jacomini (2008, p. 84) anota que as progressões continuadas opõem-se à prática da reprovação anual e propõem um processo educativo contínuo, sem o aluno repetir a série. Assim, os ciclos dizem respeito a uma nova forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem, enquanto a progressão continuada propõe o fim da reprovação entre os anos de escolaridade, mantendo-a ao final de cada ciclo

Fernandes (2009, p. 42), anota que os ciclos de aprendizagem têm as mesmas características dos ciclos de estudo, com a diferença posta em relação ao sistema de promoção. Em um ciclo de aprendizagem, “proíbe-se a repetência no interior do ciclo, excepto em seu último ano”. Para o autor, a “proibição parcial da repetência aumenta de certa forma a fluidez das progressões”, no entanto, ressalta que “se nada mais for feito, os desvios entre os alunos aumentarão, embora não sejam sancionados por um atraso escolar”.

O autor vai mais além afirmando que os ciclos não provocam mudanças na organização curricular, na organização do trabalho docente, nas práticas de ensino; são mantidas as mesmas categorias mentais”, ou seja, é mantida a mesma lógica de organização escolar e das práticas pedagógicas (Fernandes, 2009, p. 4).

Os ciclos de aprendizagem permitem que todos os estudantes possam atingir os mesmos objectivos, mas com percursos diferenciados ao longo do tempo no ciclo. Quanto mais longo for esse tempo no ciclo, maior será a possibilidade de se trabalhar com percursos diferenciados. Esse ponto é importante, uma vez que é preciso encontrar uma forma de individualizar os percursos dos estudantes, sem renunciar e fazer com que resultem nas mesmas aquisições e no mesmo número de anos. O que é individualizado são os percursos de formação e não o ensino (Fernandes, 2009).

Portanto, para que esses objectivos sejam efectivamente atingidos conforme se pretende, Fernandes (2009) refere que é preciso uma multiplicidade e flexibilidade nas estratégias de mediação entre professores e estudantes. Essa simples mudança implica dinâmica na escola e nas salas de aula em que os estudantes estejam organizados em grupos pelas suas necessidades específicas, ou por projectos de trabalho e a cargo de uma equipe pedagógica encarregue de um conjunto de alunos de idades diferenciadas.

Esta forma de organização exige que os professores trabalhem em equipa, que se dividam ao longo do ciclo, de maneira que se formem grupos para atender as desigualdades entre os alunos.

Outro aspecto fundamental na organização em ciclos, segundo Fernandes (2009), diz respeito à necessidade de maior continuidade e coerência durante vários anos, sob a responsabilidade de uma mesma equipa. A rotatividade e descontinuidade no corpo docente são extremamente prejudiciais ao projecto de ciclos. Os alunos que têm mais dificuldades em compreender a cultura escolar e em relação às aprendizagens necessárias ao estarem submetidos a uma mesma equipa de trabalho, que constrói uma linha mais única e persegue estilos pedagógicos mais aceitáveis, ao longo de um tempo maior, superam as diversidades existentes nos contratos didácticos estabelecidos por diferentes professores quanto aos métodos e formas de avaliação; esses alunos gastarão menos sua energia para acompanhar as mudanças que ocorrem e empreenderão mais esforço para realizar as aprendizagens.

Os ciclos de aprendizagem, segundo Krug (2006, p. 1), encaram a aprendizagem como um direito de cidadania, propõem o agrupamento de estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação de infância. Neste sistema de ensino, a responsabilidade de aprendizagem é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores individualmente, e os conteúdos escolares são sistematizados a partir de pesquisas socioantropológicas realizadas na comunidade em que este sistema de ensino vigora. Este tipo de ensino visa resolver as discrepâncias identificadas na sociedade entre a realidade vivida e a realidade percebida e, a partir daí, reúnem-se os professores assim como os representantes da comunidade para juntos discutirem os conteúdos a serem estudados na escola (Krug, 2006).

Segundo este autor, os temas a serem estudados devem ser levantados na sociedade e não somente na pedagogia pura, e devem ser importantes antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade actual. Esta ideia é também defendida por Zabalza (1994), o qual preconiza que antes da introdução de qualquer currículo ou programa educacional, é pertinente que o mesmo seja publicitado e socializado por quem vai ser o usuário e/ou beneficiário.

Krug (2006) apresenta as condições em que esta progressão deve ocorrer nas crianças no final de cada ano ou ciclo, que pode ser em uma das três a seguir explicadas:

(i) Progressão simples: significa avançar para o ano seguinte, desde que a criança ou adolescente não apresente dificuldades durante o ano lectivo que se encerra; (ii) progressão com o plano didáctico de apoio: que é uma forma de progressão que inclui algumas actividades extras a serem disponibilizadas aos alunos pela escola, no ano lectivo seguinte tendentes a sanar algumas dificuldades específicas apresentadas; (iii) progressão com avaliação especializada: que consiste em uma forma de progressão que inclui atendimentos especializados, inclusive fora da escola, para trabalhar com as dificuldades de ensino e aprendizagem dos alunos.

Além destas diferentes formas de progressão, que são da inteira responsabilidade da escola, uma vez que esta deve assumir a responsabilidade de garantir todas as providências necessárias para que todos os alunos aprendam, a avaliação ao longo do ano é de forma diagnóstica, processual, investigativa, colectiva e diária.

Tanto para as formas de progressão, assim como para garantir o apoio à aprendizagem dos alunos com algumas dificuldades durante o ano lectivo, a escola tem professores itinerantes, os quais atendem os alunos junto a outros professores que leccionam naquelas turmas; também se encontram laboratórios de aprendizagem que atendem alunos com dificuldades de aprendizagem, e este processo ocorre no turno inverso às aulas. Existem, enfim, orientadores e supervisores que assessoram a planificação diferenciada das aulas pelos professores.

3.3 Conceptualização teórica

Depois de diversificada teorização em volta da aprendizagem, aprendizagem diferenciada, progressão por ciclos de aprendizagem, avaliação, dentre outras, torna-se claro que a presente pesquisa assenta sobre a teoria da pedagogia por objectivos defendida por Bloom (1976), segundo a qual a aprendizagem acontece através de um encadeamento de objectivos, seguindo um processo de acumulação linear e normalizado, assente em pré-requisitos. Para este autor, o que explica as diferenças de desempenho dos alunos é a diversidade de tempo para aprendizagem, uma vez que alguns alunos precisam de mais tempo para aprender relativamente aos outros. A teoria da pedagogia por objectivos, defendida por Bloom, desemboca na teoria da diferenciação pedagógica que consiste em “dar mais do mesmo” aos

alunos que não conseguem atingir os objectivos ao mesmo tempo com os outros, enquanto os outros que atingiram os objectivos primeiro realizam tarefas de enriquecimento.

Este estudo tem, pois, como prisma de análise a pedagogia de diferenciação de Bloom (1976), corroborada pela teoria de diferenciação pedagógica (Perrenoud, 1999 e 2001; Pontes, 2008; Ratier, 2013) que defende que o empenho do professor é crucial para o bom rendimento do aluno, pois, cabe a ele organizar as interacções e actividades além de criar condições didácticas propícias para que todos os alunos aprendam a despeito das suas diferenças de aprendizagem.

CAPÍTULO IV-METODOLOGIA

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

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

4.1. Tipo de pesquisa

A abordagem principal desta pesquisa é a qualitativa, porque com a mesma se pretende aferir as percepções, assim como os sentimentos dos professores do Ensino Básico sobre o seu papel como gestores da aprendizagem no âmbito da progressão por ciclos de aprendizagem.

Nas pesquisas qualitativas, de acordo com Silva (2004), é frequente o pesquisador procurar entender os fenómenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, nessa base, criar auto-interpretação sobre os mesmos fenómenos. Ainda segundo o mesmo autor, a abordagem qualitativa não quantifica e, geralmente, não emprega métodos e instrumentos estatísticos para analisar os dados (Silva, 2004). Portanto, o seu foco de interesse é a interpretação dos fenómenos e atribuição de significados. Silva refere ainda que para este tipo de pesquisa a obtenção de dados descritivos mediante contacto directo e interactivo do pesquisador com a situação-objecto de estudo apresenta-se como um dos aspectos mais importantes (2004).

Devido à necessidade de analisar os dados numéricos da pesquisa, ou seja, aferir as idades, o tempo de serviço e outras informações de cariz estatístico dos respondentes, aplicou-se, também, a abordagem quantitativa. Esta abordagem, segundo Silva (2004), assume que tudo pode ser quantificável, no sentido de traduzir, em números, as opiniões e informações, classificá-las e analisá-las, recorrendo a técnicas estatísticas como o cálculo da percentagem.

Neste sentido usou-se o *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)*, um pacote estatístico muito usado para as análises quantitativas da pesquisa. Assim, pode-se depreender que a presente pesquisa é quali-quantitativa, embora o qualitativo seja predominante.

4.2 Método de estudo

O método de estudo adoptado nesta pesquisa é o do estudo de caso. Recorreu-se a este método pelo facto de focalizar-se a um problema particular dentro dos constrangimentos que se podem encontrar no novo currículo de educação, que é o papel do professor na gestão da aprendizagem dos alunos. Por isso, este trabalho não trata de toda a problemática relativa à progressão por ciclo de aprendizagem no Ensino Básico, como são os casos da avaliação dos alunos, o papel dos gestores educacionais na progressão, o papel dos pais e encarregados de educação, dentre outros aspectos relacionados.

A propósito deste método, Araújo et al. (2008, p.4), assevera que o estudo de caso “é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”.

4.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Considerando os objectivos desta pesquisa, e o facto de a mesma combinar abordagens quali-quantitativa, foram utilizados dois instrumentos e técnicas para recolher os dados, designadamente: o questionário para recolher os dados que os respondentes não precisaram de explicações adicionais do pesquisador e a entrevista para dados que precisam de mais detalhes do pesquisador.

Com o questionário, foi possível recolher informações sobre idade, nível académico e formação profissional, tempo de serviço, enquanto a entrevista permitiu a visualização dos sentimentos reais de professores (com alguma experiência) em relação ao seu papel na condução das aprendizagens e da própria progressão dos alunos de um ciclo para outro.

4.3.1 Questionário

Nesta pesquisa, com o questionário recolheu-se informações relativas à idade, sexo, formação profissional, tempo de serviço, a classe que o respondente lecciona, os métodos e as estratégias usadas no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros dados importantes. O questionário foi submetido a todos os professores que constituem a amostra desta pesquisa. A submissão da totalidade dos respondentes ao questionário prendeu-se com a necessidade de se colher, o máximo possível de opiniões, percepções e sentimentos sobre a progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico, independentemente do tempo de serviço e experiência que cada professor tivesse.

Questionário, segundo Andrade (2006), é um conjunto de perguntas que o informante responde, sem necessidade da presença do pesquisador. Entretanto, para Amaro et al. (2005), o questionário é um instrumento/técnica de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos.

4.3.2 Entrevista

Na presente pesquisa recorreu-se à entrevista Semi-estruturada para recolher opiniões e percepções reais de todos os professores com experiência igual ou superior a 20 anos de trabalho no Ensino Básico. Segundo Azevedo et al. (2012), a entrevista semi-estruturada tem um carácter aberto, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas não se trata de deixá-lo falar livremente. Portanto, o entrevistador fica à vontade para fazer progredir qualquer situação a variados destinos que julgar necessário. Isto consiste em uma maneira de analisar um maior horizonte de uma dada questão. Assim, com a entrevista semi-estruturada recolheu-se informações e experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, antes e depois da introdução do novo currículo em 2004.

Entrevista, de acordo com Bell (1997, p.118-119), é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado, que tem objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”. Monteiro (2012), também parte do mesmo raciocínio, quando define a entrevista como o acto de duas pessoas colocarem-se frente à frente com o objectivo de extrair informações acerca de um tema, que uma delas poderá oferecer e que é de interesse da outra, por intermédio de uma conversa de finalidade profissional.

4.4 População, amostra e sua caracterização

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

4.4.1 População

A população ou universo desta pesquisa é constituída pelo conjunto de todos os professores do I ciclo do Ensino Básico na Cidade de Maputo. Contudo, devido à impossibilidade de se realizar um estudo que abranja todas as escolas e todos os professores deste nível de ensino, o universo desta pesquisa foi constituído pelos 280 professores que leccionam o I ciclo (1ª e 2ª classes), nas dez escolas abrangidas pela pesquisa.

População, segundo Marconi & Lakatos (2001, p. 108), é um conjunto de indivíduos que partilham pelo menos uma característica em comum.

4.4.2 Amostra

Nesta pesquisa, a amostra é constituída por 55 professores do I ciclo, retirados do universo de 280 distribuídos pelas dez escolas onde foi realizada a recolha de dados.

A amostra de uma pesquisa é definida por Andrade (2006) como uma porção de um universo ou população de um estudo que é escolhida para a realização do mesmo. Assim, as dez escolas, onde foi realizada a pesquisa, foram seleccionadas tendo como base o facto de a Cidade de Maputo possuir sete direcções distritais de educação, donde foram seleccionadas duas escolas em cada uma, entre públicas e comunitárias. É de realçar que pelos constrangimentos relatados no capítulo das limitações do estudo, os distritos de KaTembe e KaNyaka ficaram fora da pesquisa.

A escolha das dez escolas prende-se fundamentalmente com três critérios, a ter em conta: o facto de a pesquisadora residir, trabalhar e estudar no Município da Cidade de Maputo; a facilidade de locomoção para as escolas da pesquisa e a necessidade de obter informações e sentimentos de professores que leccionam nas escolas públicas, cruzadas com as dos que leccionam nas escolas comunitárias.

Devido à necessidade de recolher as opiniões, percepções e sentimentos sobre o papel do professor do Ensino Básico na gestão da aprendizagem dos alunos no contexto da

implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, todos os 55 professores, que constituem a amostra desta pesquisa, foram submetidos ao inquérito por questionário, sendo, por isso, uma amostra por conveniência. Entretanto, no que se refere ao inquérito por entrevista, somente os professores com experiência igual ou superior a 20 anos foram entrevistados, porque se acredita que possuem mais experiência de trabalho, podendo, deste modo, fornecer informações enriquecidas.

4.4.3 Caracterização da amostra

A presente pesquisa ocorreu em dez escolas primárias da cidade de Maputo, sendo seis públicas e quatro comunitárias, nomeadamente: Escola Primária Completa “3 de Fevereiro”, Escola Primária Completa “10 de Novembro”, Escola Primária Completa “Inhagoia- A”, Escola Primária Completa “FPLM”, Escola Primária Completa “21 de Outubro”, Escola Primária Completa “Amílcar Cabral”, Escola Comunitária “Comunhão na Colheita”, Escola Comunitária “Nossa Senhora do Rosário”, Escola Comunitária “Santo António da Polana”, Escola Comunitária “Polana Caniço - A”.

Para a escolha das dez escolas da amostra, usou-se critérios como: localização das escolas; escola pública ou escola comunitária, em cinco distritos municipais (KaPfumu, KaMaxakeni, Nihamankulu, KaMubukwana e KaMavota).

Do ponto de vista de formação, salienta-se que todas as escolas da pesquisa caracterizam-se por possuírem docentes com formação psico-pedagógica em instituições como CFPP, IMAP, UP, dentre outras. Assim, existem professores com o nível médio, bacharelato e licenciatura em Ensino Básico, Educação de Infância, Planificação, Administração e Gestão Escolar, dentre outras áreas.

Segue-se a caracterização específica de cada escola contemplada para este estudo:

4.4.3.1 Escola Primária Completa 3 de Fevereiro

A Escola Primária Completa “3 de Fevereiro” localiza-se no centro da Cidade de Maputo, Bairro da Polana Cimento, Distrito Municipal KaMpfumu. Funciona no curso diurno e lecciona do 1º ao 3º ciclo do Ensino Básico (1ª à 7ª classe). No ano lectivo de 2014, contou como um efectivo escolar 1635 alunos, subdivididos em dois turnos, assistidos por 43

professores e por 14 funcionários não docentes. A frequência média por turma era de 45 alunos.

4.4.3.2 Escola Primária Completa 10 de Novembro

A Escola Primária Completa “10 de Novembro” localiza-se na zona periférica da cidade de Maputo, Bairro “3 de Fevereiro”, Distrito Municipal KaMavota. Funciona no curso diurno e lecciona do 1º ao 3º ciclo do Ensino Primário (1ª à 7ª classe). A instituição tem um efectivo escolar de 1259 alunos, subdivididos em dois turnos e assistidos por 17 professores e 10 funcionários não docentes. A frequência média por turma era de 50 alunos.

4.4.3.3 Escola Primária Completa Inhagoia “A”

A Escola Primária Completa Inhagoia “A” encontra-se no Bairro de mesmo nome, Distrito Municipal KaMubukwana. Funciona no curso diurno e lecciona do 1º ao 3º ciclo (1ª à 7ª classe). No ano lectivo de 2014, contou com um efectivo de 3576 alunos e funciona em regime de quatro turnos, dos quais três no período diurno e um no nocturno. Estes alunos foram assistidos por um total de 60 professores e 16 funcionários não docentes. A frequência média por turma era de 62 alunos.

4.4.3.4 Escola Primária Completa “FPLM”

A Escola Primária Completa “FPLM” localiza-se no Bairro de Maxaquene, Distrito Municipal do mesmo nome. Lecciona no curso diurno e nocturno, do 1º ao 3º ciclo (1ª à 7ª classe) do Ensino Básico. No ano lectivo de 2014, contou com 2773 alunos, divididos em três turnos e assistidos por um total de 55 professores e 14 funcionários não docentes. A frequência média por turma era de 53 alunos.

4.4.3.5 Escola Primária Completa “21 de Outubro”

A Escola Primária Completa “21 de Outubro” situa-se no Bairro de Xipamanine, no Distrito Municipal de Nihamankulu, Rua Irmãos Roby. Ministra o curso diurno, do 1º ao 3º ciclo do Ensino Básico. Em 2014 possuía um efectivo escolar de 1052 alunos, subdivididos em regime de dois turnos, assistidos por nove professores e três funcionários não docentes. Tinha uma frequência média 51 alunos por turma.

4.4.3.6 Escola Primária Completa “Amílcar Cabral”

A Escola Primária Completa “Amílcar Cabral” situa-se no Bairro da Munhuana, Distrito Municipal de Nlhamankulu. Funciona em regime de dois turnos, e em 2014 contou com um efectivo escolar de 545 alunos, assistidos por 12 professores e cinco funcionários não docentes. A sua frequência média por turma era de 44 alunos.

4.4.3.7 Escola Comunitária “Comunhão na Colheita”

A Escola Comunitária “Comunhão na Colheita”, sita no Bairro de Zimpeto, Km 11, Distrito Municipal kaMubukwana, funciona no curso diurno e lecciona do 1º ao 3º ciclo (1ª à 7ª classe). A escola matriculou, no ano lectivo de 2014, 513 alunos, distribuídos em três ciclos de aprendizagem, assistidos por um total de 21 professores e 10 funcionários não docentes. A sua frequência média por turma era de 54 alunos.

4.4.3.8 Escola Comunitária “Nossa Senhora do Rosário”

A Escola Comunitária Nossa Senhora do Rosário situa-se no Bairro de Laulane, Distrito Municipal KaMavota. Trabalha com curso diurno e lecciona do 1º ao 3º ciclo (1ª à 7ª classes). Este estabelecimento de ensino tem um total de 1624 alunos, distribuídos em três ciclos e em três turnos, assistidos por 29 professores e sete funcionários não docentes. Tinha como frequência média em 2014, 61 alunos por turma.

4.4.3.9 Escola Comunitária Santo António da Polana

A Escola Comunitária Santo António da Polana está localizada no Bairro da Polana Cimento, Distrito Municipal KaMpfumu. Lecciona a partir da pré-primária à 7ª classe, no curso diurno. No ano lectivo de 2014, a escola matriculou um total de 654 alunos, divididos em dois turnos e assistidos por 29 professores e 10 funcionários não docentes. A frequência média da Escola era de 38 alunos por turma.

4.4.3.10 Escola Comunitária Polana Caniço “B”

Esta escola situa-se no Bairro da Polana Caniço “B”, Distrito Municipal KaMaxakeni. Trabalha com 1º e 2º ciclo (1ª à 5ª classe) no curso diurno. A escola tem como efectivo escolar 541 alunos, divididos em três turnos e assistidos por cinco professores e dois funcionários não docentes. A frequência média por turma era de 94 alunos.

4.5 Técnicas de análise de dados

Análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados. Esta formação dá-se consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, e tem como objectivo organizar e sintetizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação (Teixeira, 2003).

Na enunciação sobre o tipo de pesquisa, foi referido que esta é uma pesquisa predominantemente qualitativa combinada com a quantitativa, isto devido à necessidade de análise de dados qualitativos e alguns dados numéricos sobre os respondentes. Assim, as técnicas de análise desta pesquisa foram a análise de conteúdos para os dados qualitativos e a análise estatística para os dados numéricos.

Teixeira (2003) refere que uma das técnicas de análise de dados, numa pesquisa qualitativa em ciências sociais, consiste na análise de conteúdo que pode ser definido como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo, mensagens indicadoras (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Assim, nos dados qualitativos da pesquisa foi aplicada a análise de conteúdo para a análise, classificação e interpretação das respostas dos professores, a fim de se perceber o fenómeno em estudo, ao passo que, para os dados numéricos, foi feito o cálculo de frequência e da percentagem, recorrendo-se ao pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Importa ainda salientar que a análise dos dados obtidos, a partir dos instrumentos administrados (questionário e entrevista), foi feita de forma separada.

4.5.1 Técnicas usadas no tratamento de dados qualitativos

Para a análise do conteúdo das respostas fornecidas por cada respondente e sua posterior interpretação, fez-se o seguinte tratamento dos dados:

- a) Transcrição e organização de todas as respostas das perguntas das entrevistas;
- b) Agrupamento ou classificação dessas respostas mediante o estabelecimento de relações entre si; e,
- c) Codificação e categorização dos agrupamentos de dados.

A codificação e a categorização de dados, segundo Bell (1997), permite uma leitura coerente sobre os mesmos, pois, são organizados segundo os atributos, a semântica, a divergência ou convergência, a tendência, a regularidade e a possibilidade de generalização.

4.5.2 Técnicas usadas no tratamento de dados quantitativos

Para os dados quantitativos o tratamento consistiu basicamente em três tarefas, nomeadamente:

- a) Identificação de todos os dados numéricos;
- b) Transcrição dos dados numéricos; e,
- c) Organização/montagem da base de dados e a inserção dos dados (números) segundo as tendências das respostas dos inquiridos.

É, pois, de referir que depois da montagem da base de dados, efectuaram-se os cálculos de frequência e a respectiva percentagem que estão representados em tabelas e gráficos que constam do capítulo sobre a apresentação e descrição de dados desta pesquisa.

Tabela 1. Quadro geral da operacionalização da pesquisa

Objectivos específicos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos de recolha	Participantes	Análise de dados
Identificar as percepções dos professores do Ensino Básico sobre a progressão por ciclos de aprendizagem;	Qual é a percepção dos professores do Ensino Básico sobre a progressão por ciclos de aprendizagem?	Entrevista	19 Professores	Codificação, categorização das respostas e análise de suas correlações
Aferir o papel do professor como gestor da progressão por ciclos de aprendizagem	Qual é o papel do professor do Ensino Básico na gestão da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem?	Questionário	55 Professores	Construção de tabelas, codificação, categorização das respostas e análise de suas correlações
Verificar as estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Básico para a aprendizagem efectiva dos alunos	Quais são as estratégias de avaliação que os professores do Ensino Básico aplicam para o desenvolvimento de competências nos alunos, no contexto da progressão por ciclos de aprendizagem?	Questionário	55 Professores	Construção de tabelas, codificação, categorização das respostas e análise de suas correlações

A Tabela 1 apresenta-se o quadro geral que mostra a operacionalização da pesquisa, partindo dos objectivos específicos, perguntas de pesquisa, instrumento/técnica de recolha de dados, número de participantes da pesquisa e o tipo de análise de dados feita ao material recolhido.

4.6 Validade e fiabilidade

Para garantir a validade e fiabilidade dos dados foram usados dois instrumentos e técnicas de recolha de dados, o questionário e a entrevista. Antes da recolha final de dados, depois da sua elaboração, os instrumentos foram submetidos a dois docentes da cadeira de metodologias de investigação científica para apreciação e tiveram uma aplicação (administração) piloto em uma escola da cidade (EPC Guebo) que apresenta condições semelhantes às das escolas abrangidas pela pesquisa. Estas acções permitiram verificar se, efectivamente, os instrumentos podiam recolher os dados reais para a elaboração desta dissertação. Finalmente, para a validade e fiabilidade do estudo, os dados recolhidos passaram por uma triangulação que permitiu a confrontação das respostas dos inquiridos pelo questionário assim como pelos da entrevista.

Validade, segundo Bell (1997), mede o grau em que uma medida ou conjunto de medidas representam correctamente o conceito em estudo, ou seja, se um instrumento (pesquisa ou estudo) mede, de facto, o que se deseja medir. Não obstante, Yin (2005), refere que a validade do constructo se efectiva, evidentemente, quando os dados da pesquisa são recolhidos usando diferentes instrumentos e, no fim, passam por uma triangulação para confirmar a sua autenticidade (validade). Por sua vez, a fiabilidade consiste na capacidade de os instrumentos (ou o próprio estudo) fornecerem resultados semelhantes sob as mesmas condições em qualquer ocasião (Bell, 1997). Portanto, qualquer investigador, usando os mesmos métodos e instrumentos, consegue chegar a conclusões semelhantes.

A propósito do estudo piloto, Fontelles et al. (2009), afirma que o mesmo tem como objectivo identificar possíveis erros no planeamento da pesquisa e minorar os desvios na execução dos procedimentos previstos.

Este autor afirma ainda que é no estudo piloto que se adquire o treinamento necessário para manusear os instrumentos de recolha de dados, familiarizar-se com a população submetida ao estudo, assim como rever os formulários e os questionários que serão aplicados no decorrer da pesquisa.

4.7 Questões de ética

Neste estudo, para se iniciar com o projecto de pesquisa, primeiro, pediram-se as credenciais (ANEXO II) na UEM, que serviram como documento de identificação da pesquisadora, ao apresentar-se no local do estudo. Em seguida, apresentou-se aos pesquisados, pedindo-os para participarem da pesquisa. Assim, começou por se identificar e explicar a razão da sua presença nas instituições, a motivação que a levou a escolhê-los como potenciais respondentes, a utilidade do estudo, assim como a garantia do sigilo dos respondentes.

À volta de questões éticas, existem fortes debates em ciências sociais, particularmente, quando se conduz uma pesquisa que envolve pessoas. Embora haja pouca concordância sobre a aplicação dos aspectos éticos na investigação, realça-se a relevância de proteger os informantes de aspectos técnicos, que possam interferir na sua vida normal. Depois, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, combinou-se a hora e o local das entrevistas assim como da administração dos questionários, conforme o caso.

4.8 Limitações do estudo

No desenvolvimento deste estudo, algumas limitações foram experimentadas, principalmente pelo tempo disponível e pelo custo que a realização deste tipo de pesquisa acarreta. Assim, efectuou-se esta investigação educacional em dez escolas primárias da Cidade de Maputo.

De referir que pode ter constituído constrangimento o facto de os inquiridos, naturalmente, se preocuparem em responder o ideal e não a realidade vivida. Contudo, achamos que o impacto desta limitação pode ter sido reduzido pela triangulação dos dados.

Constituiu também constrangimento o facto de a autora não ter feito a observação das aulas no sentido de averiguar os depoimentos dos professores inquiridos.

A despeito das possíveis limitações indicadas, os resultados desta pesquisa constituem um importante contributo para a análise, debate e aprofundamento do papel do professor do Ensino Básico na gestão da aprendizagem dos alunos no contexto da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DE DADOS

Este capítulo reserva-se à apresentação e descrição de dados obtidos através dos questionários e das entrevistas com base nas perguntas de pesquisa que conduziram o trabalho, nomeadamente: (i) Qual é a percepção dos professores do Ensino Básico sobre a progressão por ciclos de aprendizagem? (ii) Qual é o papel do professor do Ensino Básico na gestão da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem? (iii) Quais são as estratégias de avaliação que os professores do Ensino Básico aplicam para o desenvolvimento de competências dos alunos no âmbito da progressão por ciclos de aprendizagem?

Desta maneira, no primeiro momento são apresentados os dados obtidos através do questionário aplicado aos professores da amostra recolhida nas 10 escolas, onde decorreu a recolha de dados empíricos do estudo, e no segundo momento apresentam-se os dados recolhidos através da entrevista aplicada a alguns professores seleccionados da amostra.

Os gráficos e tabelas contidos nesta pesquisa mostram a frequência e percentagens no que diz respeito a vários aspectos, tais como género, nível académico, curso de formação, classe que lecciona, tempo de leccionação no ciclo, métodos de ensino e aprendizagem, métodos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, estratégias didáctico-pedagógicas de ensino da leitura e escrita e capacitação sobre progressão por ciclos de aprendizagem.

Além dos aspectos acima referidos, os gráficos mostram também frequência dos respondentes sobre questão relacionada com papel do professor como gestor de aprendizagem, condição para a progressão do aluno do I para o II ciclo, observação do princípio do professor acompanhar o aluno no ciclo de aprendizagem, classificação da progressão por ciclo de aprendizagem pelo professor, retenção do aluno no I ciclo, avaliação que garante a aprovação do aluno no fim do ciclo, dentre outros itens constantes da pesquisa.

5.1 Dados obtidos através do questionário

A apresentação dos dados recolhidos através do questionário obedece às três dimensões mencionadas aquando da descrição da composição dos instrumentos de recolha de dados da pesquisa.

5.1.1 Dimensão sobre género, nível académico e formação profissional

A primeira pergunta, respondida através do questionário, refere-se ao género dos respondentes. Nesta questão, do total de 55 inquiridos, 29 respondentes são do sexo feminino, e 26 são do sexo Masculino, o que corresponde a 47,3% e a 52,7 %, respectivamente. O Gráfico1 refere-se à percentagem sobre o género dos respondentes.

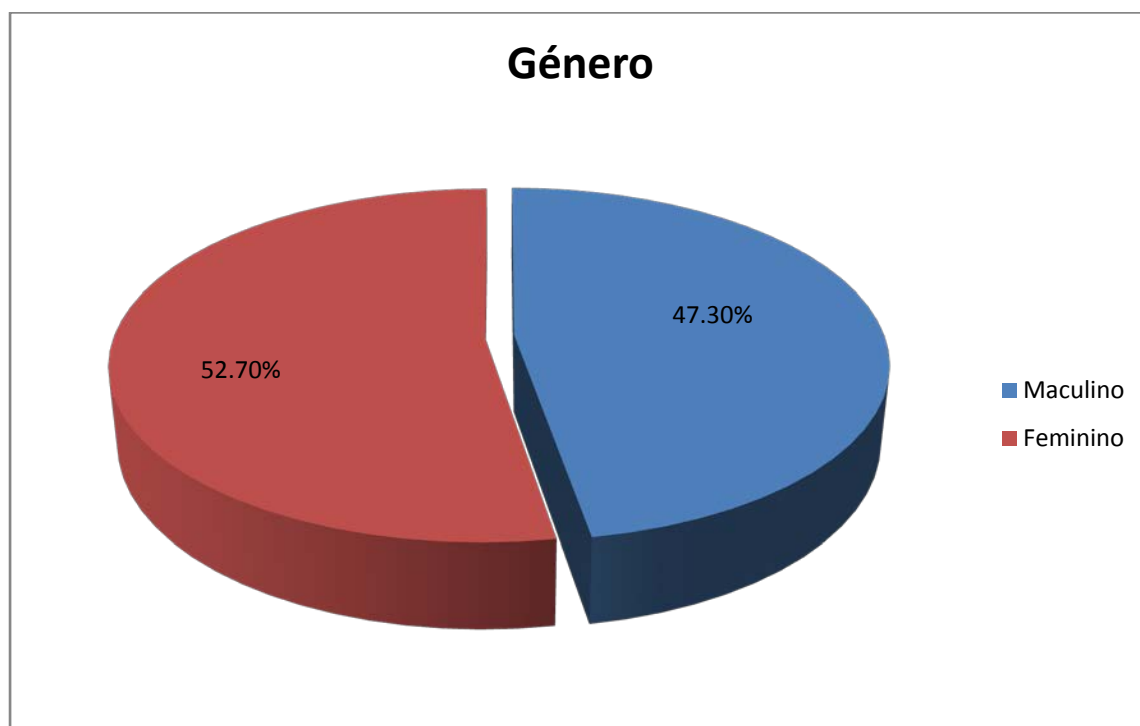


Gráfico 1: Género dos respondentes

Como ilustra o gráfico, a percentagem maior de professores neste ciclo é do sexo feminino.

A segunda pergunta do questionário explora o nível académico. Assim, dos 55 respondentes, 31 (56,4%) possuem a 12ª classe. Estes são seguidos por dois grupos com nove respondentes cada (16,4% cada), que possuem a 10ª classe e o nível de licenciatura, respectivamente. De seguida, observa-se um outro grupo de quatro respondentes, (7,3%) que possui o nível de bacharelato, e por fim um apenas (1,8%), que afirmou possuir a 7ª classe. O Gráfico 2 indica as frequências absolutas e as correspondentes percentagens sobre o nível académico.

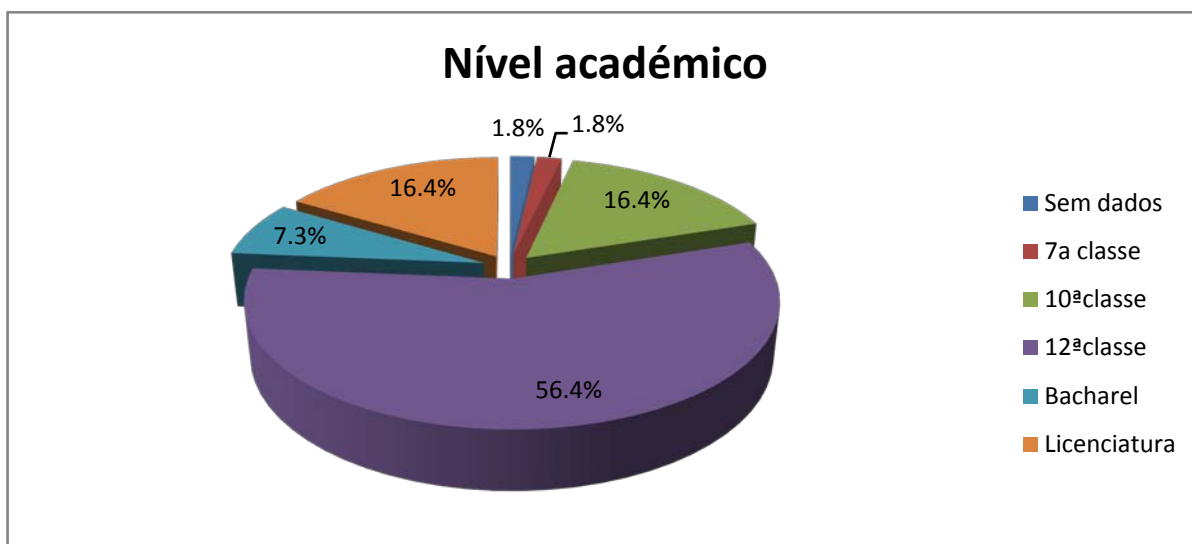


Gráfico 2: Nível académico dos professores

Como ilustra o Gráfico 2, mais de metade dos professores (56,4%) possui o nível médio, (16,4%) destes docentes possui o nível superior (licenciatura) e (7,3%) são bacharéis.

Em relação à terceira pergunta, referente à formação pedagógica ou profissional, apurou-se que dos 55 inquiridos 23 (41,8%) foram formados no Instituto do Magistério Primário (IMAP), seguidos de 10 (18,2%) que se formaram no Instituto de Formação de Professores (IFP) e 8 respondentes (14,5%) que se formaram na politécnica”. Ainda sobre as instituições de formação dos respondentes, quatro (7,3%) revelaram terem sido formados pelo Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA) e três respondentes (5,5%) foram formados pelo Centro de Formação de Professores Primários (CFPP). De seguida, registam-se três grupos de dois respondentes cada (3,6% cada), que revelaram terem sido formados pela Universidade Pedagógica (UP), Instituto do Magistério Primário (IMP) e Instituto de Línguas (IL), respectivamente. Por fim um respondente (1,8%), que referiu ter sido formado pela Ajuda de Desenvolvimento do Povo Para o Povo (ADPP).

O Gráfico 3 indica as percentagens sobre as instituições de formação, que são indicativas do grau de formação pedagógica.

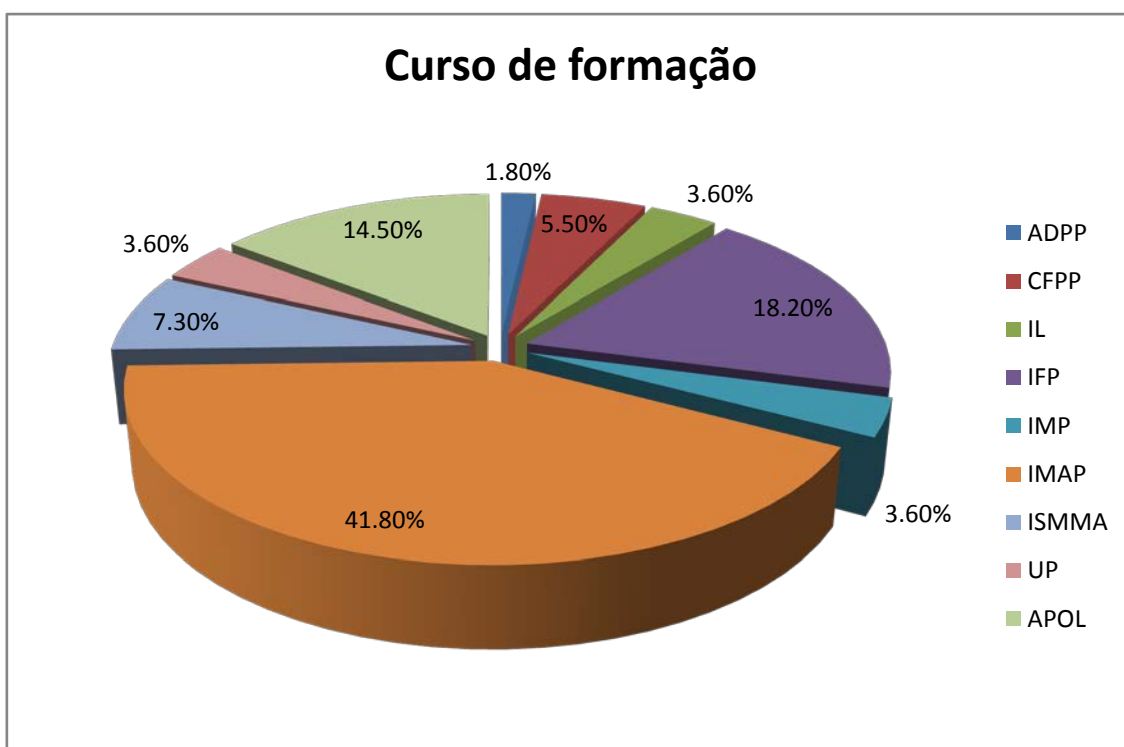


Gráfico 3: Instituições de formação.

Conforme ilustra o Gráfico 3, a percentagem maior (41,8%) é de professores formados pelo Instituto de Magistério Primário (IMAP) e a segunda maior percentagem (18,2%) é de professores formados pelo Instituto de Formação de Professores (IFP).

5.1.2 Dimensão sobre o tempo de leccionação, métodos e estratégias de ensino

Quanto à questão 4, relacionada com a classe que leccionam, dos 55 inquiridos 29 (52,7%) responderam que leccionam a 2ª classe, contra 26 (47,2%) que referiram leccionar a 1ª classe. Estes dados demonstram que a maioria dos professores inquiridos lecciona, efectivamente, a 2ª classe.

O Gráfico 4 mostra as percentagens das respostas dos inquiridos quanto à classe que leccionam.

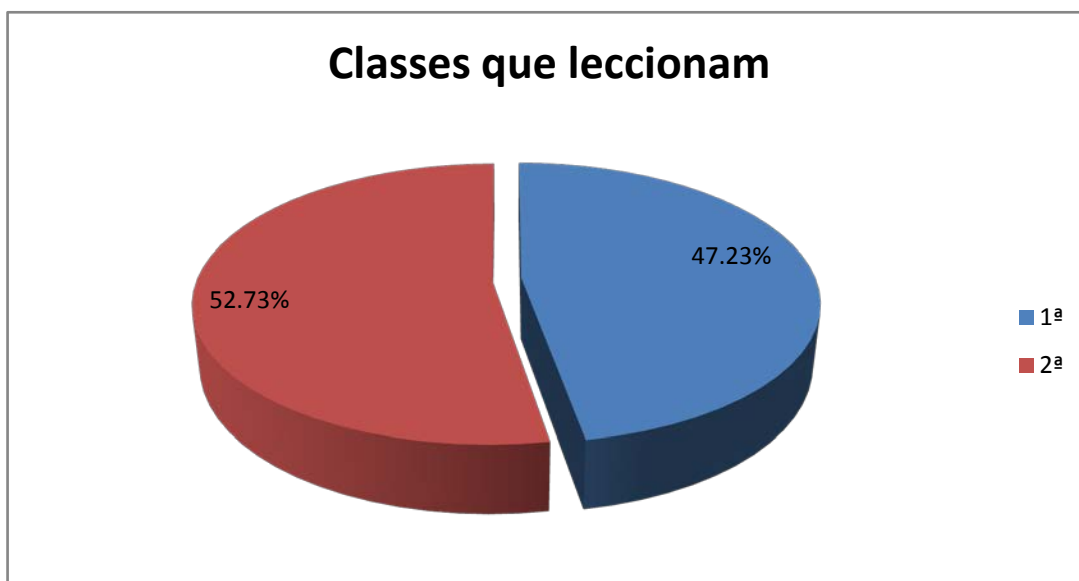


Gráfico 4: Classes em que leccionam

A pergunta cinco refere-se ao tempo de leccionação no ciclo. Nesta pergunta a pesquisa apurou que 24 (43,7%) dos 55 inquiridos leccionam entre três e cinco anos, dois grupos de 12 respondentes cada (21,8%) leccionam entre seis e dez anos, enquanto o outro lecciona há mais de 21 anos. Ainda sobre esta questão, há registo de um grupo de sete inquiridos (12,7%) entre 11 e 20 anos.

O Gráfico 5 mostra a distribuição do tempo de leccionação no I ciclo.



Gráfico 5: Tempo de leccionação no I ciclo.

Estes dados mostram que a maior percentagem de professores (43,7%) é dos que têm menos anos de experiência docente (três a cinco anos) no primeiro ciclo. Esta situação poderá estar a concorrer para os problemas de gestão da progressão por ciclos de aprendizagem nas escolas.

A pergunta seis faz referência aos métodos de ensino e aprendizagem no primeiro ciclo. Do total de 55 inquiridos, 32 professores, que correspondem a (58,2%) dos inquiridos, privilegiam a elaboração conjunta; 7 professores, que correspondem a (12,7 %), privilegiam o trabalho independente e 16 professores (29,1%,) privilegiam a exposição.

O Gráfico abaixo indica as frequências absolutas e as respectivas percentagens dos respondentes.

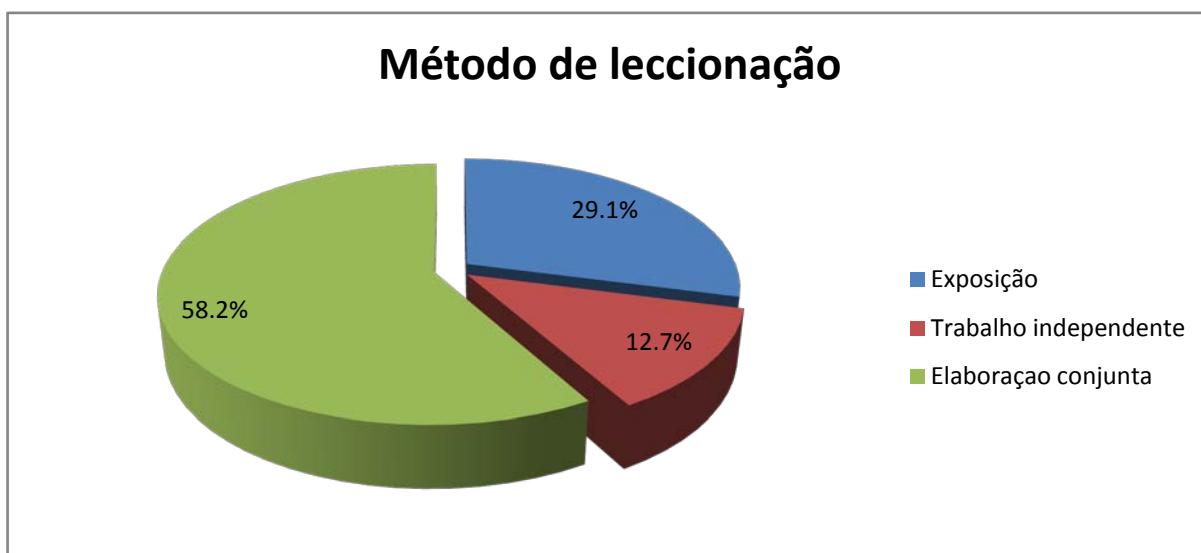


Gráfico 6: Métodos de ensino e aprendizagem predominantemente utilizados no I Ciclo.

Conforme ilustra o Gráfico 6, a maior percentagem (58,2%) é a de professores que responderam que privilegiam a elaboração conjunta.

A pergunta sete refere-se aos métodos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, utilizados na sala de aulas. Igualmente, foram inquiridos 55 professores, dos quais 43 (78,2%) utilizam o método misto, ou seja, o método analítico-sintético; três professores (5,5%) responderam que recorrem ao método sintético e nove (16,3%) utilizam o método analítico.

O Gráfico 7 apresenta as percentagens sobre os métodos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita utilizada na sala de aula.



Gráfico 7: Métodos de ensino da leitura e escrita no I Ciclo.

Segundo os dados obtidos, a maior parte dos professores (78,2%) utiliza o método misto, ou seja, o método analítico-sintético. Estes professores procedem de acordo com o preceituado no MINED (2010), onde se lê que, uma vez criadas as condições para aprendizagem da leitura que incluem saber falar a língua e realizar vários exercícios de preparação para aprendizagem da leitura, deve-se iniciar o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, observando-se a aplicação correcta do método analítico-sintético.

A pergunta oito debruça-se sobre a questão das estratégias didáctico-pedagógicas utilizadas pelos professores para o ensino da leitura e escrita no I Ciclo. Do total de 55 professores inquiridos, 19 (34,5%) afirmaram que privilegiam a imagem como sua principal estratégia de ensino. Este grupo é seguido pelo de 25 professores (45,5%) que declararam privilegiar a frase. Destaca-se ainda um grupo de nove inquiridos (16,4%) que privilegiam a soletração, um (1,8) que privilegia a Música e, Finalmente, um (1,8%) que privilegia jogos.

O Gráfico 8 ilustra as percentagens dos respondentes desta questão.

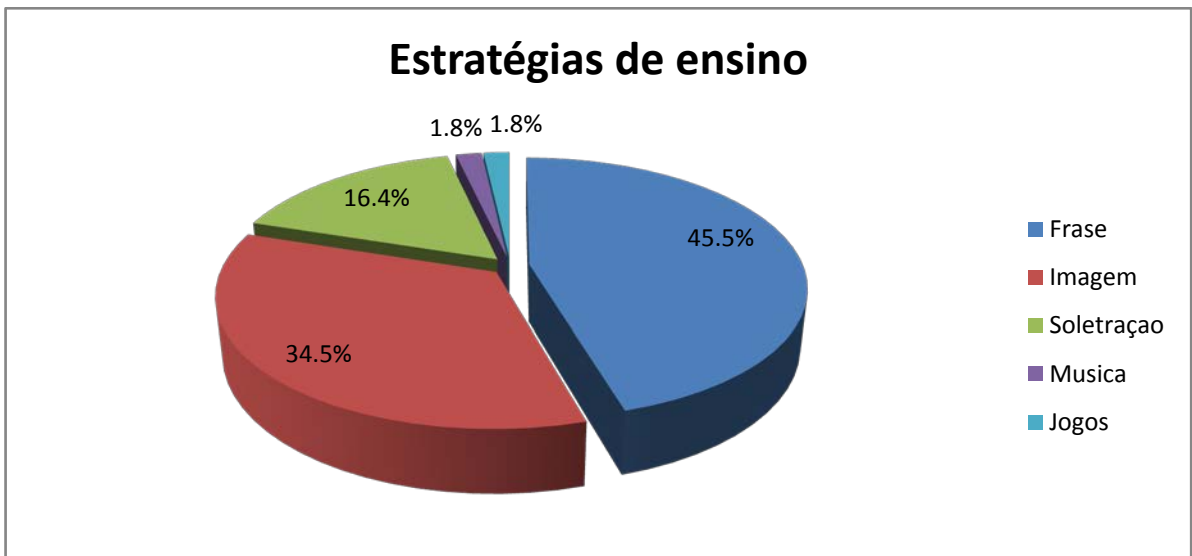


Gráfico 8: Estratégias didático- pedagógicas de ensino da leitura e da escrita no I Ciclo.

Conforme o ilustrado no Gráfico 8, a maior percentagem (45,5%) é dos respondentes que declararam privilegiar a frase como sua principal estratégia de ensino. (34,5%) Privilegiam a imagem e (16,4%) privilegiam a soletração.

5.1.3 Dimensão sobre capacitação, papel do professor na gestão da aprendizagem e condições da progressão

A pergunta nove refere-se à participação dos professores em capacitações sobre o novo currículo. Dos 55 inquiridos 45 (81,8%) responderam positivamente, enquanto 10 (18,2%) responderam que nunca participaram. Segundo estes últimos, a não participação em seminários de capacitação actualmente deriva da letargia que se verifica relativamente ao período da entrada em vigor do novo currículo. Observe-se a Tabela 2.

Tabela 2: Participação dos professores em capacitações

Respostas à pergunta	Frequência	Percentagem
Sim	45	81,8
Não	10	18,2
Total	55	100,0

Conforme ilustra a Tabela 2, a percentagem maior (81,8%) é dos que responderam ter tido a oportunidade de serem capacitados em matéria do novo currículo introduzido em 2004 em Moçambique. Porém, apesar de serem a maioria os que já tiveram a oportunidade de serem

capacitados em matérias do novo currículo, é necessário que as capacitações sejam continuadas, uma vez que anualmente são contratados novos professores nas escolas.

Na pergunta dez, questionados sobre o papel do professor como gestor da aprendizagem na sala de aula, num total de 55 inquiridos, 48 (87,3%) responderam que o papel do professor é de promover a aprendizagem nos alunos; sete (12,7%) responderam que o professor é o centro de aprendizagem.

O Gráfico 9 apresenta as percentagens das respostas dadas pelos nossos inquiridos.

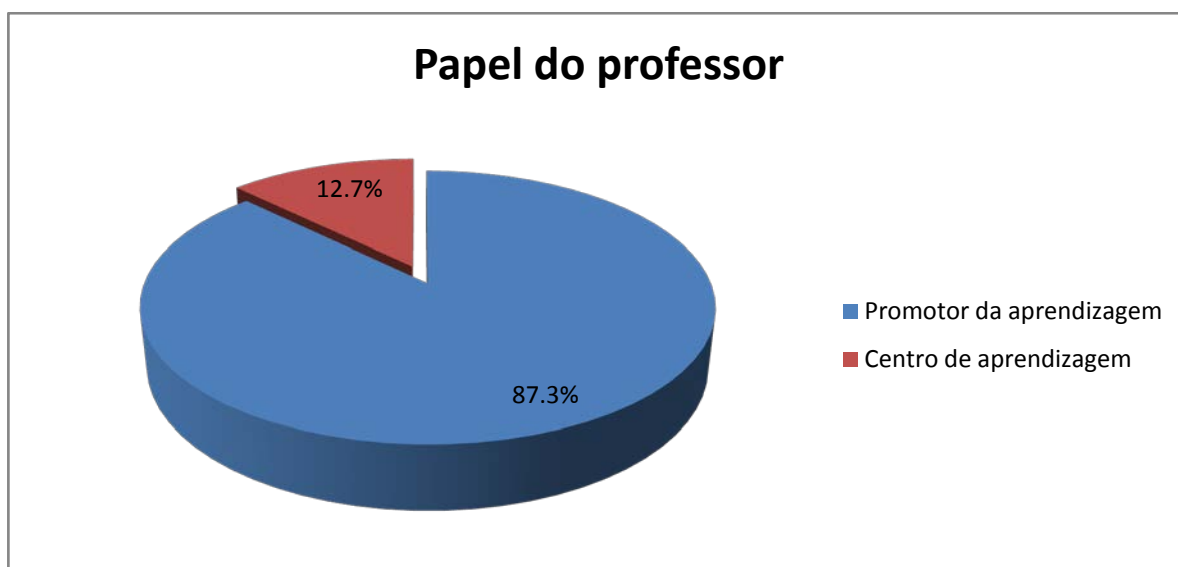


Gráfico 9: Papel do professor como gestor da aprendizagem na sala de aula.

Como se pode observar no Gráfico 9, dos 55 professores inquiridos (87,3 %) conhece o seu papel na sala de aula. Porém, segundo depoimentos que temos vindo a acompanhar nos órgãos de informação, assim como na sociedade em geral, sobre a qualidade dos nossos alunos, não se comprova que, de facto, o professor, na sala de aula, tem o papel de promover a aprendizagem efectiva dos alunos visto que os alunos têm progredido sem no entanto terem adquirido as competências requeridas no ciclo.

Na pergunta 11, questionados sobre as condições sem que o aluno pode progredir do 1º para o 2º ciclo, num universo de 55 inquiridos, que constituíram a nossa amostra, 48 (87,3%) responderam que a condição é adquirir competências básicas de leitura, escrita e numeracia. Um grupo de três (5,5%) respondeu que depende do encarregado de educação, dois grupos de dois respondentes cada (3,6%) reponderam que (i) depende da meta ou seja o professor deve

satisfazer a meta dos (100%) do nível das competências adquiridas pelos alunos; (ii) (3,6%) responderam que a transição depende do director da escola.

O Gráfico 10 indica a tendência das percentagens dos respondentes.

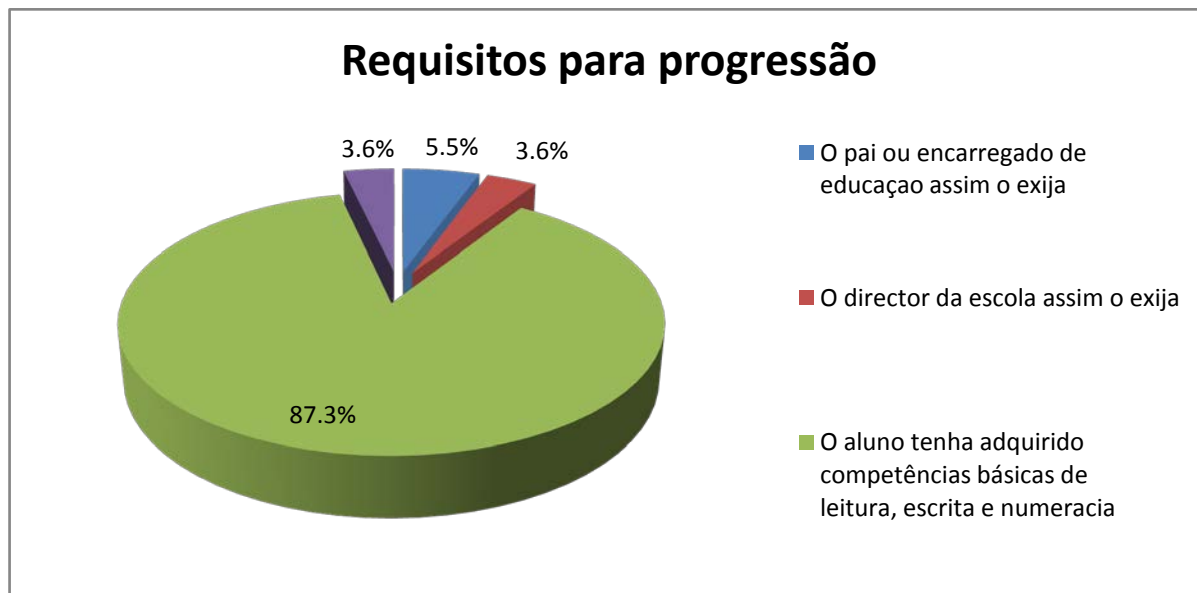


Gráfico 10: Requisitos para a progressão do aluno do I para o II Ciclo.

O Gráfico 10 ilustra que a maioria dos inquiridos (87,3%) respondeu que a condição para a progressão é a de adquirir competências básicas exigidas no I ciclo.

Na pergunta 12, sobre a necessidade de observância do princípio estabelecido no PCEB, segundo o qual o professor deve acompanhar o aluno dentro do ciclo de aprendizagem, dos 55 inquiridos, que constituíram a nossa amostra, 34 (61,8%) responderam que acompanham o aluno dentro do ciclo, 17 (30,9%) responderam que acompanham às vezes, e quatro (7,3 %) responderam que não acompanham o aluno dentro do ciclo. Observe-se a tabela.

Tabela 3: Acompanhamento do aluno no ciclo

Respostas à pergunta	Frequência	Percentagem
Sim	34	61,8
Não	4	7,3
Às vezes	17	30,9
Total	55	100,0

Para consubstanciar a percepção positiva dos professores sobre a progressão por ciclos de aprendizagem, na questão que se refere à necessidade de observância do princípio estabelecido no PCEB (2008), segundo o qual o professor deve acompanhar o aluno dentro do ciclo de aprendizagem, (61,8%) respondeu que tem feito o acompanhamento dos alunos.

A pergunta 13, que é concernente à maneira como os professores estão a gerir a progressão por ciclos de aprendizagem, dos 55 inquiridos 34 (61.8%) avaliam como sendo “razoável”, 11 (20%) avaliam como sendo “boa”, nove (16,4 %) avaliam como sendo “má” e um (1,8%) avalia a progressão por ciclo de aprendizagem como sendo “muito boa”.

Observe-se o Gráfico 11.

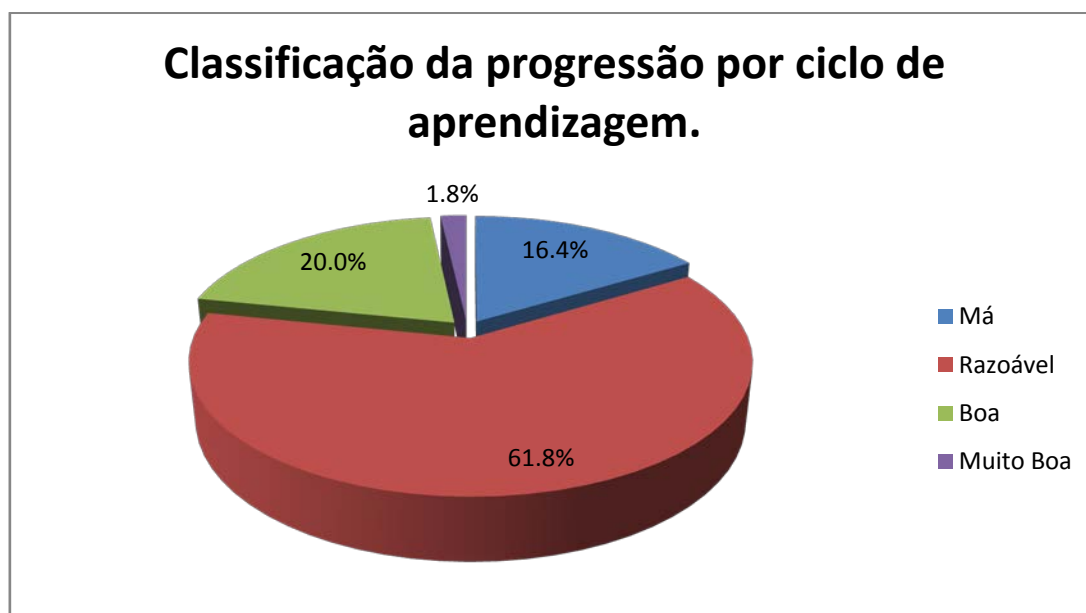


Gráfico 11: Classificação da progressão por ciclo de aprendizagem.

Conforme ilustra o Gráfico 11, sobre classificação da progressão por ciclo de aprendizagem, e somando o total dos que responderam que a avaliação da progressão é má e os que responderam que é razoável (16,4%+61.8%), pode-se concluir que a maior parte dos professores não aceita este tipo de avaliação.

A pergunta 14 questionava se alguma vez os professores retiveram algum aluno no 1º ciclo. Dos 55 respondentes, 42 (76,4%) responderam que sim (Vide Tabela 4), 13 (23.6%) responderam que não.

Tabela 4: Retenção do aluno no 1º ciclo.

Respostas à pergunta	Frequência	Porcentagem
Sim	42	76,4
Não	13	23,6
Total	55	100,0

A pergunta 15 questionava sobre a avaliação que garante mais a aprovação do aluno. No universo de 55 inquiridos 48 (87,3%) responderam que era a avaliação sistemática ou formativa, 7 (12,7%) responderam ser a avaliação sumativa.

Observe-se o Gráfico 12.



Gráfico 12: Avaliação que garante a aprovação efectiva do aluno.

O Gráfico 12 ilustra os resultados da pergunta relativa à avaliação que garante a aprovação efectiva do aluno onde, dos 55 inquiridos, (87,3%) responderam que é a avaliação formativa que assegura a progressão bem-sucedida do aluno, o que está de acordo com Piletti (2008). Efectivamente, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação no processo do ensino e aprendizagem e assume um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação de ensino e da aprendizagem, recorrendo à uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

5.2 Dados obtidos através da entrevista

Os dados recolhidos através da entrevista estão enquadrados numa única dimensão, a dimensão três que se refere a aspectos relacionados com capacitação sobre o novo currículo, assim descrito: (i) o papel do professor na gestão da aprendizagem na sala de aula; (ii) a condição essencial para a progressão do I para o II ciclo; (iii) o acompanhamento do aluno no ciclo e a classificação da progressão por ciclos de aprendizagem.

5.2.1 Classificação da progressão de aprendizagem pelo professor

Nesta pergunta que procurou-se saber a forma como os professores avaliam a progressão por ciclos de aprendizagem, do horizonte de 19 entrevistados apurou-se três categorias de respostas. A primeira é constituída por 15 inquiridos (79%) que classificam a progressão por ciclos de aprendizagem como sendo “razoável”, enquanto a segunda é constituída por três inquiridos (16%), que classificam-na como “boa” e, finalmente, a terceira categoria (5%), que afirmou que a progressão por ciclos de aprendizagem é “má”.

Observe-se a tabela 5 que apresenta o quadro geral das categorias de respostas.

Tabela 5: Quadro geral das categorias de respostas.

Classificação da progressão por ciclos de aprendizagem	
Razoável	(i) “ <i>eu considero razoável a passagem por ciclos de aprendizagem, porque o aluno pode ter muitas dificuldades na 1ª e na 2ª consegue ultrapassá-las.</i> ” (P5); (vii) “ <i>é razoável e depende muito do ambiente em que a criança está inserida; as crianças que têm acompanhamento em casas têm assimilado facilmente as matérias não dependem do professor na escola sabido que o tempo de cada aula não permite que haja acompanhamento personalizado.</i> ” (P19);
Boa	(xvii) “ <i>eu acho que é boa, porém, os conteúdos dos livros que usamos para ensinar são fracos, agravado pelo facto da promoção das progressões automáticas, porque se se retivesse logo no início as crianças com lacunas estas não iriam acumular as lacunas.</i> ” (P37); (xviii) “ <i>eu acho que é boa quando a criança adquire conhecimentos, também porque permite a criação de vagas para novos ingressos.</i> ” (P55).
Má	(xix) “ <i>eu considero má, porque torna o processo de ensino e aprendizagem vulnerável e sustenta a incompetência dos alunos</i> ” (P20).

Como se pode observar no quadro, do total dos 19 professores entrevistados, 15 (79%) consideram a progressão por ciclo de aprendizagem como sendo razoável e justificaram esta opinião, manifestando, no entanto, muita reserva, pelo facto de estar condicionada, segundo eles, pela atitude dos alunos e dos pais ou encarregados de educação. Este posicionamento parece mostrar alguma resistência silenciosa, porque os respondentes da entrevista leccionam há mais de 20 anos; ou seja, pode estar a preferência pelas práticas do antigo currículo, onde os alunos eram submetidos aos exames anualmente.

De referir que, nos dados obtidos do questionário ficou claro que os professores conhecem as exigências do novo currículo, e o quadro das respostas mostra que as categorias “razoável” e “boa” representam as percepções de uma maioria esmagadora dos inquiridos.

5.2.2 Condição da progressão do I ciclo para o II ciclo

Na pergunta dois, foram exploradas as condições para a progressão dos alunos do I para o II ciclo. Num universo de 19 entrevistados, duas categorias de respostas foram identificadas. A primeira, tal como na pergunta anterior, é constituída por 15 inquiridos (79%) que afirmaram que “sim” retêm os alunos quando não tenham desenvolvido as competências mínimas exigidas para a progressão. Depois, segue a categoria de quatro inquiridos (21%) que responderam “negativamente” com a justificação de que o novo currículo ou “sistema” não permite que os alunos sejam retidos. De seguida, observe-se a tabela 6 que apresenta o quadro geral das categorias de respostas.

Tabela 6: Quadro geral das categorias de respostas.

Retenção ou não do aluno do I para o II Ciclo	
Sim	(vi) “ <i>sim, eu já retive, porque os alunos não atingiram as competências básicas exigidas no 1º ciclo</i> ” (P5,P8, P9, P20, P36, P39,P55); (vii) “ <i>sim, já retive, embora com muita dificuldade, pois, a criança não reunia condições para progredir e o pai não concordava com a sua retenção. Às vezes retenho o aluno e os encarregados vão à direcção da escola reclamar e o director não chama a mim como professora para a decisão final, ele decide deixar o aluno passar; às vezes, admiro vendo a criança no ano seguinte noutra classe.</i> ” (P43);
Não	(ix) “ <i>eu nunca retive, porque estaria contra o sistema</i> ” (P15); (xi) “ <i>eu nunca retive, porque no novo currículo ninguém deve reprovar</i> ” (P52).

Relativamente ao posicionamento dos 15 entrevistados realça-se que o mesmo está previsto no PCEB, pois, este contempla a retenção de alunos quando não possuam competências para transitar. Entretanto, isto deve acontecer depois do consenso entre o professor, o director da escola e os pais ou encarregados de educação sobre o aproveitamento do aprendente.

5.2.3 Avaliação que garante a progressão do aluno

Na pergunta três, procurou-se saber sobre a percepção dos professores do tipo de avaliação que garante a aprovação do aluno no âmbito da progressão por ciclos de aprendizagem. Assim, dos 19 inquiridos apuraram-se três categorias de respostas, onde na primeira, composta por 14 (70%), afirmaram que era a avaliação “formativa”, enquanto quatro (21%) afirmaram que era a avaliação “sumativa” contra um (4%) respondente apenas, que afirmou que combinara avaliação formativa com a sumativa para assegurar a progressão dos alunos.

De seguida, a tabela 7, que apresenta o quadro geral das categorias de respostas.

Tabela7: Quadro geral das categorias de respostas.

Avaliação que os professores aplicam no contexto da progressão por ciclos de aprendizagem	
Formativa	(i) <i>“eu acho que é a avaliação formativa, porque permite o acompanhamento da progressão da criança”</i> (P8); (v) <i>“é a formativa, porque permite o acompanhamento do aluno ao longo do PEA, e saber o nível em que cada aluno se encontra”</i> (P17,P19, P39);
Sumativa	(xv) <i>“é a avaliação sumativa, porque o currículo assim o exige; o aluno pode não saber nada, mas se no dia da prova consegue copiar e ter boa nota passa também, porque o novo currículo diz que o aluno não pode ter uma nota inferior a sete no fim do ano, e somos obrigados a doar mais dois valores e assim o aluno passa”</i> (P47); (xvi) <i>“é a avaliação sumativa”, porque é uma avaliação que se faz no fim do trimestre ou do ano. É uma avaliação que engloba muita matéria dada</i> (P5).
Formativa e sumativa	<i>“eu acho que é a avaliação formativa e sumativa, porque permitem o acompanhamento do aluno e dão nota para classificação”</i> (P7).

Em relação aos 14 inquiridos, que disseram que a avaliação formativa é que dita a progressão por ciclos de aprendizagem, justificaram-no afirmando que é este tipo de avaliação que permite o acompanhamento efectivo do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é uma avaliação contínua e, como tal, é aquela que permite que o professor delibere conscientemente sobre os seus aprendentes, pois, é realizada no seu dia-a-dia através de exercícios na sala de aula, TPC, caderno do aluno, entre outras formas de acompanhar a progressão do aluno. Este posicionamento mostra a vitalidade da avaliação formativa no acompanhamento do crescimento dos aprendentes.

No que se refere aos que optaram pela avaliação sumativa (21%), estes justificaram-se afirmando que a avaliação sumativa representa a nota ou o conjunto de notas que ditam a passagem ou não do aluno. Com este posicionamento, parece-nos ficar patente a dificuldade que alguns professores têm em interpretar os objectivos primordiais dos diferentes tipos de avaliação, porque, conforme o referido na revisão da literatura deste trabalho, a aprendizagem efectiva dos alunos é garantida pelo acompanhamento efectivo do seu desenvolvimento de competências (avaliação formativa) e a medição final dessas competências desenvolvidas (avaliação sumativa). Compulsando um pouco sobre os dois tipos de avaliação, é de referir que enquanto a avaliação formativa baseia-se no acompanhamento constante dos alunos através de diversos trabalhos, da avaliação diária dos seus cadernos, da correcção do TPC, da resolução de exercícios no quadro, dentre outras actividades, a avaliação sumativa afigura-se como um balanço intermédio ou final de um programa de aprendizagem ou desenvolvimento de competências.

Além das avaliações referidas anteriormente, a literatura ainda refere-se sobre a avaliação diagnóstica que permite ao professor verificar as aprendizagens que os alunos trazem consigo, de modo a saber dosear as aprendizagens em perspectiva.

5.2.4 Papel do professor na gestão da aprendizagem na sala de aula

Na pergunta quatro, onde se procurou saber o papel do professor como gestor da aprendizagem na sala de aula, no âmbito da progressão por ciclos de aprendizagem, dos 19 entrevistados conseguiu-se apurar duas categorias de respostas. Assim, na primeira categoria, constituída por 15 inquiridos (79%), estes afirmaram que “o professor é promotor da aprendizagem”, enquanto na segunda categoria, constituída por quatro inquiridos (21%), estes referiram que “o professor é o centro de aprendizagem”.

Com as respostas acima, parece estar claro que os inquiridos conhecem perfeitamente o papel do professor na sala de aula e estão de acordo com a literatura, pois, esta refere que o professor deve ser o líder na sala de aula, de forma a promover a aprendizagem efectiva dos alunos.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Este capítulo reserva-se à análise e interpretação dos dados obtidos através da análise documental, do questionário, das entrevistas e à luz dos objectivos definidos neste estudo, nomeadamente: (i) Identificar as percepções dos professores do Ensino Básico sobre a progressão por ciclos de aprendizagem; (ii) Aferir o papel do professor como gestor da progressão por ciclos de aprendizagem; (iii) verificar as estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Básico para a aprendizagem efectiva dos alunos.

A análise e interpretação dos resultados, para além de se guiar pelos objectivos específicos, é também articulada com a literatura, com o intuito de ajudar a interpretar os dados empíricos da pesquisa.

6.1 Percepções dos professores do Ensino Básico sobre a progressão por ciclos de aprendizagem

No que se refere a percepções dos professores sobre a progressão por ciclos de aprendizagem o capítulo (V), sobre apresentação e descrição de dados, revela que ambos os instrumentos (questionário e entrevista) demonstram que os professores possuem uma percepção positiva. Por exemplo, no que se refere à condição essencial para a progressão dos alunos de um ciclo para outro, 48 dos 55 inquiridos pelo questionário (87%) e 15 dos 19 inquiridos pela entrevista (78.9%) afirmaram que é imperioso que o aluno adquira as competências básicas de leitura, escrita e numeracia, pois, segundo eles só deve transitar quem tiver desenvolvido as competências requeridas no ciclo. Esta constatação está em conformidade com o preceituado no PCEB e com a literatura, pois, estes referem que na progressão por ciclos de aprendizagem progride o aluno que tiver adquirido as competências preconizadas para o ciclo (INDE, 2008). A propósito, INDE (2008, p. 28), afirmam ainda que “...esta progressão pressupõe a criação de condições de aprendizagem”... para...“que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo para lhes possibilitar a progressão para estágios seguintes”.

A percepção positiva dos inquiridos sobre o papel do professor como gestor da aprendizagem no âmbito da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem pode ser vista, também, em relação às respostas fornecidas pelos professores respondentes aquando da

pergunta sobre a necessidade do acompanhamento do aluno durante a sua caminhada no ciclo. Nesta questão, 34 dos 55 inquiridos pelo questionário (61.8%) e 15 dos 19 entrevistados (78.9 %) afirmaram que efectivamente o aluno deve ser acompanhado pelo mesmo professor, pois, só este estará em altura de saber com exactidão as competências desenvolvidas e as não desenvolvidas durante o percurso. Ademais, os mesmos inquiridos afirmaram que têm feito o acompanhamento dos seus alunos do início ao término do ciclo. Este procedimento que nos mostra que a maior parte dos professores acompanham os seus alunos durante o ciclo está em consonância com Fernandes (2009), quando afirma que um dos aspectos fundamentais na organização da escolarização em ciclos de aprendizagem prende-se com a necessidade de maior continuidade e coerência durante vários anos, sob a responsabilidade de uma mesma equipa, pois, a rotatividade e descontinuidade no corpo docente são extremamente prejudiciais devido ao desconhecimento do estágio dos alunos, além do desconhecimento dos estilos diferenciados de aprendizagem que qualquer turma comporta.

A percepção positiva dos inquiridos é, ainda, observável através das respostas à pergunta sobre a maneira como avaliam e fazem a gestão da progressão por ciclos de aprendizagem nas suas turmas. Nesta pergunta, 34 dos 55 inquiridos pelo questionário (61.8%), assim como 15 dos 19 inquiridos pela entrevista (78.9 %), foram unânimes em afirmar que era “razoável”, enquanto outros disseram que era “boa”, 11 por questionário e 3 por entrevista (20% e 16%) respectivamente. Tendo em conta que a maioria dos inquiridos preferiu o “razoável” quando o instrumento contempla a categoria “boa” como uma das respostas, pode-se concluir que a maioria dos professores inquiridos não aceitam a progressão por ciclos de aprendizagem como tipo de avaliação pondo em causa a implementação bem-sucedida desta inovação do currículo de 2004. Assim, sumarizando a percepção positiva dos inquiridos sobre o papel do professor como gestor da aprendizagem no âmbito da progressão por ciclos de aprendizagem, pode-se afirmar que o cruzamento das respostas recolhidas pelos dois instrumentos indica-nos claramente uma conexão entre elas e com a literatura em que se baseia o trabalho.

Além da percepção positiva da maioria dos inquiridos sobre o papel do professor como gestor da aprendizagem no âmbito da progressão por ciclos de aprendizagem, o capítulo V, também mostrou alguns dados referentes ao conhecimento diferenciado sobre o conceito da progressão por ciclos de aprendizagem. Por exemplo, na questão sobre as condições

necessárias para a progressão do aluno de um ciclo para outro encontramos três dos 55 inquiridos por questionário e três dos 19 inquiridos pela entrevista (5,5% e 16%, respectivamente) que afirmaram que a progressão do aluno depende do pai ou do encarregado de educação e outros dois e um (4% e 0,05%, respectivamente) que referiram que o professor deve satisfazer a meta de 100% de aprovação independentemente do nível do desenvolvimento de competências dos alunos. Nesta esteira, ainda encontramos dois inquiridos por questionário (4%) que afirmaram que a progressão do aluno depende do director da escola.

Relativamente a resistência às mudanças o estudo constatou a existência de professores que conhecem a condição que dita a progressão do aluno de um ciclo para outro mas que no entanto não a tem aplicado. Estas são algumas dentre outras manifestações que contrariam o espírito da progressão por ciclos de aprendizagem nas escolas.

Estes dados justificam, quanto a nós, que os professores assim como gestores de algumas escolas não observam de forma coerente e consistente os princípios preconizados pelas autoridades educacionais nacionais no que se refere à progressão por ciclos de aprendizagem

Em relação à questão que se refere à necessidade do acompanhamento dos alunos durante o ciclo, encontramos 4 inquiridos pelo questionário (7,3%) que afirmaram que não acompanham os alunos, pois, não vêem pertinência, porque o programa é que guia as aprendizagens. Ainda encontramos 17 professores estudantes (30,9% e 36%, respectivamente) que afirmaram que o acompanhamento ou não dos alunos no ciclo depende do horário das faculdades onde se encontram a estudar. Estas respostas mostram claramente a falta do comprometimento dos professores com a causa da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, pois, como já foi referido neste trabalho, o acompanhamento dos alunos no ciclo, é um dos factores que concorrem para a implementação bem-sucedida da progressão por ciclos de aprendizagem.

Na pergunta sobre como os professores avaliam o papel do professor como gestor da aprendizagem no âmbito da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, encontramos inquiridos (16% e 5%, respectivamente) que afirmaram que é “má”.

Sumarizando sobre percepções positivas, o estudo mostra que existe um maior conhecimento e adesão ao preceituado na lei e na literatura sobre as progressões por ciclos de aprendizagem, visto que, os nossos inquiridos responderam positivamente às questões colocadas. Por exemplo, quando questionados sobre a condição para a progressão a maior percentagem respondeu que o aluno deve adquirir competências básicas requeridas no ciclo. Relativamente a necessidade de acompanhar o aluno no ciclo, também responderam que era importante. Em relação a avaliação que deve ser priorizada afirmaram que era a formativa. Portanto, estes dados mostram que os inquiridos têm uma percepção positiva em relação a esta questão.

No concernente aos dados referentes a percepções negativas justificam as preocupações deste estudo baseadas nas inquietações de pais e encarregados de educação, bem assim da sociedade em geral, sobre o fundamento de que muitos alunos têm progredido de um ciclo para o outro sem reunir as condições necessárias. Portanto, julgamos que o pouco conhecimento ou a não observância das regras emanadas para a progressão dos alunos de um ciclo para outro que é fundamentalmente a aquisição de competências básicas requeridas no ciclo tem estado na origem dos problemas enfrentados no Ensino Básico na Cidade de Maputo.

A propósito, Ferreira (2006) defende que o sistema de ciclos de aprendizagem implica o método “sócio-construtivista”. Com efeito, a aprendizagem deve ser um processo de construção diária do qual se vão acumulando conhecimentos. O mesmo autor realça que os governos que adoptam este sistema de progressão continuada ou automática devem, pois, assegurar a aprendizagem efectiva dos alunos, sanando, progressivamente, as dificuldades que o educando tiver ao longo dos ciclos. Portanto, o critério das progressões semi-automáticas, segundo Ferreira (2006), só é válido se for aplicado de forma correcta e eficaz. No entanto, adverte para o facto de os educadores (professores) conservadores discordarem com esta metodologia de avaliação e, conseqüentemente, não se empenharem na sua efectiva aplicação em prol do progresso real dos alunos. Cruzando esta resposta que nos foi concedida através da entrevista com a resposta fornecida pelo questionário fica patente a resistência à mudança, porque como já havia sido referido ainda neste capítulo, os entrevistados deste estudo são professores com mais de 20 anos na docência e que se identificam mais com o currículo anterior do que com o vigente.

Segundo Barreto (1999), a resistência à mudança pode estar relacionada com os problemas enfrentados na aplicação das progressões semi-automáticas que indicam atitudes que se associam aos vários factores, destacando-se, de entre eles, a gestão pedagógica nas escolas, as condições de aprendizagem, os incentivos, a preparação e a motivação dos professores como factores que concorrem para a resistência dos professores.

Por exemplo, Barreto (1999) aponta para a existência de três problemas fundamentais, que influenciam na implementação das políticas educacionais e formam o cenário no qual são construídas as concepções, opiniões e acções dos educadores: (i) geralmente, as propostas são elaboradas sem que se tenha uma avaliação sobre os resultados das políticas que as antecederam; (ii) raramente as propostas são discutidas com os professores e os usuários da escola pública; (iii) normalmente não são oferecidas as condições materiais e organizacionais para que eles sejam implementados a contento. No que toca ao primeiro aspecto referido por Barreto, como um dos aspectos fundamentais que influenciam a implementação das políticas educacionais e que formam o cenário no qual são construídas as concepções, opiniões e acções dos educadores, foi também constatado por Duarte et al. (2012, p 18), quando refere que “... não existem estudos disponíveis que possam indicar que a introdução da política em Moçambique foi antecedida de estudos aprofundados acerca dos mecanismos adequados de preparação e implementação e dos seus efeitos colaterais em vários países onde ela já estava em implementação e as soluções por eles adoptadas...”

Observe-se no entanto, que relatórios disponíveis no INDE provam que a produção do novo currículo foi precedida de avaliação e estudos pertinentes. A propósito, o então Ministro, Alcido Nguenha, enaltece este aspecto no prefácio dos programas do Ensino à luz do currículo introduzido em 2004 INDE (2008).

6.2 Papel do professor do Ensino Básico como gestor da aprendizagem dos alunos na sala de aula

No que se refere ao papel do professor do Ensino Básico como gestor da aprendizagem dos alunos na sala de aula, o capítulo sobre a apresentação e descrição de dados mostra que tanto o questionário como a entrevista demonstraram que os professores possuem um entendimento comum sobre o seu papel como gestores da aprendizagem na sala de aula. A título de exemplo, quando questionados a cerca do papel do professor na sala de aulas, os mesmos foram unânimes em responder que o professor é promotor da aprendizagem dos alunos. De

referir que esta forma de pensar da maioria dos inquiridos pelo questionário e pela entrevista, 48 e 15 (87,3% e 78,9%) respectivamente, está em consonância com a teoria defendida por Malik (2011), que sublinha que o professor, na sala de aula, é responsável por manter um ambiente positivo e eficaz de aprendizagem, através da preparação cuidadosa das diversas aulas, que atendam à gama de habilidades do aluno e seus interesses.

Malik (2011) é secundado por Tembe (2011) que, por sua vez, enaltece o papel do professor como sendo mediador da aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos, incluindo necessidades educativas especiais, construindo ambientes de aprendizagem adequados, reconhecendo e mostrando uma comunicação eficaz e respeito pelas diferenças dos alunos. Assim, a literatura defende que o professor deve ser capaz de tomar decisões adequadas para o nível; deve monitorar a aprendizagem na sala de aula; deve ter uma realização eficiente das tarefas administrativas na sala de aula, assim como participar nas estruturas de tomada de decisão na escola.

Para ajudar na percepção do papel do professor como gestor da aprendizagem na sala de aula, os professores foram questionados ainda sobre a participação em capacitações em matérias do novo currículo. Dos 55 inquiridos por questionário e 19 pela entrevista, respectivamente, afirmaram que já participaram em capacitações sobre o novo currículo depois da sua introdução. Portanto, a maior parte dos nossos inquiridos, tanto por questionário bem como pela entrevista já participaram em seminários sobre inovações do novo currículo. A justificação para que todos os inquiridos pela entrevista tivessem participado nas capacitações em 100% prende-se com o tempo de serviço, pois, segundo o critério avançado anteriormente, estes possuem mais de 20 anos de trabalho na educação, o que pressupõe que já fossem funcionários da educação aquando da introdução do novo currículo.

Em relação aos 10 (18%) inquiridos pelo questionário, que afirmaram nunca terem participado em seminários de capacitação sobre o novo currículo, mesmo sendo um número pequeno, e ainda recolhido na cidade de Maputo, tendo em conta a dimensão territorial de Moçambique, julgamos terem uma contribuição valiosa para o desvio da aplicação dos princípios norteadores do novo currículo do sistema educativo moçambicano, porque podem não conhecer integralmente as regras que regem o novo currículo.

No que tange à formação dos professores, a maior percentagem dos respondentes possui a formação psico-pedagógica ministrada em instituições como IMAP, IMP, UP, CFPP, IL e IFP. Este facto devia constituir uma mais-valia para a condução do processo de ensino e aprendizagem por parte destes docentes, visto que os centros de formação os dotaram de diferentes e variadas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem para que os (seus) alunos aprendam bem a despeito dos diferentes ritmos de aprendizagem que possam ser encontrados dentro de uma mesma sala de aulas. Para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem, Perrenoud (2001, p. 27) defende a aplicação da pedagogia diferenciada, onde diferenciar “é organizar as interacções e as actividades de modo que cada aluno seja confrontado constantemente e/ ou ao menos com bastante frequência, com as situações didácticas mais fecundas para ele”. Esta posição é também defendida por Ratier (2013), quando refere que a pedagogia diferenciada consiste em reconhecer que toda a turma tem alunos diferentes e que é preciso orientar a acção pedagógica levando isso em conta.

Diferenciar é, assim, ensinar de modo que cada aluno esteja sempre diante de situações didácticas propícias para aprender.

Com estes exemplos se pode constatar que todos os alunos têm capacidade para aprender, porém, uns precisam de mais tempo para aprender, enquanto outros aprendem com mais rapidez, cabendo assim ao professor como gestor da aprendizagem na sala de aulas criar condições para que todos os alunos aprendam.

6.3 Estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Básico para a aprendizagem efectiva dos alunos

Na literatura, os métodos e estratégias de leccionação que o professor usa para garantir que o aluno aprenda são uma e mesma coisa, porque as últimas operacionalizam os primeiros. Portanto, na planificação do ensino, o professor precisa de escolher primeiro o método e, de seguida, a estratégia ou estratégias que vão operacionalizar o método escolhido. Assim, em relação à pergunta sobre métodos e estratégias usadas pelos professores para a aprendizagem efectiva dos alunos, dos 55 inquiridos pelo questionário, a maioria (58%) afirmou que privilegia a elaboração conjunta, a exposição (29%) e o trabalho independente (13%), ao passo que os da entrevista afirmaram que utilizam mais a elaboração conjunta seguida da exposição, do trabalho independente, do trabalho em grupo e das actividades especiais. Assim, o cruzamento dos dados mostra que uma maior percentagem vai para os professores que privilegiam a elaboração conjunta na leccionação das aulas, tanto no questionário assim

como na entrevista. Porém, a experiência da pesquisadora, como professora do Ensino Básico e como técnica Distrital de Educação, mostra que a combinação mais utilizada pelos professores é a exposição e elaboração conjunta. Portanto, a exposição tradicional ainda continua a fazer parte do nosso sistema de ensino, porque os professores teimam em continuar a usá-la.

Relativamente à questão sobre as estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Básico para a aprendizagem efectiva dos alunos, o capítulo sobre a apresentação e descrição de dados mostrou que os professores inquiridos, tanto por (questionário e entrevista), privilegiam a imagem-frase, soletração, dentre outras tantas estratégias, e suas combinações. Privilegiando a imagem, estão de acordo com Ogasawara (2009), quando refere que aprendizagem é ... “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a partir do seu contacto com a realidade”...; portanto, fica aqui patente a ideia de que o aluno aprende mais e melhor quando entra em contacto directo com a realidade, ou seja, observando e palpando as coisas do que as imaginando apenas.

Ainda na verificação das estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Básico para a aprendizagem efectiva dos alunos, a apresentação e descrição de dados mostrou que os inquiridos (87% do questionário e 79% da entrevista) sabem que é a avaliação formativa que assegura a progressão bem-sucedida do aluno. Este entendimento dos professores está de acordo com Piletti (2008, p.191), quando defende que “efectivamente, a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação no processo de ensino e aprendizagem e assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação de ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”. Esta ideia é corroborada ainda por Camargo (2010), quando refere que “a avaliação formativa tem como função principal controlar a aprendizagem dos alunos e é realizada durante todo o decorrer do período lectivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objectivos previstos. Isto é, esta avaliação acompanha os resultados alcançados durante o desenvolvimento das actividades lectivas”.

Na mesma esteira, INDE (2008, p. 48-49), afirma que a avaliação formativa, incluindo a diagnóstica, tem a função de informar ao professor sobre o nível de realização dos objectivos do programa, e essa informação deve ser utilizada para melhorar o processo de ensino e

aprendizagem. Assim, a conjugação das três avaliações, a diagnóstica, a formativa assim como a sumativa, é que ditam a progressão ou não do aluno.

CAPÍTULO VII-CONCLUSÕES E RECOMENDACÕES

Este capítulo apresenta as conclusões e recomendações à luz dos objectivos e das perguntas de pesquisa que orientam o estudo.

7.1 Conclusões

Da pesquisa feita aos professores das 10 escolas, que constituíram o campo de estudo, conclui-se o seguinte:

- Em relação à percepção dos professores do Ensino Básico, sobre a progressão por ciclos de aprendizagem:

Os professores mostraram que têm noção clara sobre a progressão por ciclos de aprendizagem, pois, de acordo com as respostas por eles fornecidas, foi possível notar que conhecem os requisitos básicos para a progressão do aluno do I para o II ciclo. Todavia, a sua aparente percepção positiva não se faz sentir no desempenho dos alunos, pois, a maior parte destes continua a progredir sem que tenha adquirido as competências básicas necessárias, ou seja, transitam sem a observância do regulamentado, o que compromete as respostas dos inquiridos; este facto é testemunhado pelos estudos realizados pelo INDE (2010), nos relatórios de monitoria e supervisão que mostram uma preocupante baixa de desempenho nos alunos, principalmente, nos níveis de conclusão de ciclos;

- Em relação ao papel do professor do Ensino Básico na gestão da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem, os professores revelaram que reconhecem o papel do professor como mediador da aprendizagem, como líder, administrador e gestor da aprendizagem e como a ponte entre o estudante e o conhecimento, porém, este reconhecimento do papel do professor não se faz sentir no rendimento escolar dos estudantes;

- Quanto aos professores que leccionam há mais de 20 anos o estudo concluiu que estes resistem à mudança quando comparados com os professores com pouca experiência de docência. Na verdade estes professores é que deveriam ser os líderes na implementação das inovações do novo currículo de 2004, pois, estes têm experiência dos dois currículos, o anterior ao de 2004 e o actual. Portanto, deviam saber que é possível que o aluno aprenda, pois, no currículo anterior onde o ensino era por classes anuais, os alunos na 2ª classe (que corresponde agora ao Iº ciclo) sabiam ler, escrever e fazer operações básicas de matemáticas

que o nível lhes exigia. Ademais, estes professores, certamente, têm experiência de alunos que desistiam da escola por causa das reprovações em cada classe caso não adquirissem as competências exigidas. Portanto, é preciso que os professores se empenhem mais na implementação das inovações do novo currículo da progressão por ciclos de aprendizagem. Este facto é-nos advertido por Ferreira (2006) quando refere que os professores conservadores podem discordar com esta forma de avaliação e, como consequência, não se empenharem na sua efectiva aplicação em prol da progressão real dos alunos. Pois, aqueles identificam-se mais com o currículo anterior do que com o vigente;

- As escolas não têm observado com rigor o princípio de os professores acompanharem os alunos durante o ciclo. Observando os dados da tabela 3 (relacionados com o acompanhamento do aluno no ciclo nota-se que 34 (61,8 %) dos professores é que acompanham os alunos no ciclo, enquanto os restantes não fazem o acompanhamento ou acompanham às vezes. Esta forma de estar não corrobora com Fernandes (2009) quando afirma que no projecto de ciclos de aprendizagem há necessidade de os professores acompanharem os alunos dentro do ciclo, pois a rotatividade destes pode provocar uma descontinuidade no processo, uma situação deveras prejudicial. Portanto, o acompanhamento dos alunos durante o ciclo afigura-se importante, pois, somente o professor da turma ou classe conhece melhor os seus alunos;

- Em relação às condições que devem permitir a progressão do aluno de um ciclo para outro, a maior parte dos professores afirmou que a condição principal é a de adquirir competências básicas de leitura, escrita e numeracia, facto que é previsto no PCEB. Porém, tal facto não tem sido fielmente observado, porque a prática demonstra que nem todos transitam por terem atingido os objectivos mínimos de um determinado ciclo, quer dizer que nem sempre se cumpre o legislado, pois, algumas direcções das escolas exigem a transição dos alunos em 100%, sem que se observe o nível das competências adquiridas no ciclo;

- Quanto às estratégias de avaliação que os professores do Ensino Básico aplicam para o desenvolvimento de competências dos alunos no âmbito da progressão por ciclos de aprendizagem, dos 48 inquiridos por questionário (87%) referiram que privilegiam a avaliação formativa, pois, esta é a que permite o acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo. Permite também ao professor conhecer o nível em que cada aluno se encontra e, em

função disso, adoptar estratégias que garantam uma aprendizagem efectiva. Entretanto, este posicionamento dos professores é o ideal, pois, se de facto privilegiassem este tipo de avaliação, os resultados da aprendizagem seriam diferentes dos que se nos apresentam.

7.2 Recomendações

Em função das conclusões apresentadas na secção anterior, seguem-se as recomendações da pesquisa:

- Que Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) e Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) garantam o acompanhamento da aplicação da progressão por ciclos de aprendizagem, ou seja, a promoção Semi-Automática e outras inovações do currículo do Ensino Básico, pois, a dada altura este sistema de progressão foi substituído pela Promoção Automática que, no entanto, não está prevista no Plano Curricular do Ensino Básico. Portanto é preciso que se perceba a origem da cisão porque enquanto o PCEB advoga a passagem Semi-Automática os professores falam da passagem Automática. Este nos parece ser o cerne do problema e que sendo resolvido, acredita-se que os professores possam melhorar o seu desempenho e promovam a aprendizagem efectiva dos alunos na sala de aula. A propósito, Ferreira (2006) realça que os governos que adoptam este sistema de progressão por ciclos de aprendizagem devem garantir a aprendizagem efectiva dos alunos, e refere ainda que este critério de avaliação só é valido se for aplicado de forma correcta e eficaz;
- Que as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP's) garantam que as direcções das escolas observem o princípio de o professor acompanhar os alunos durante todo o ciclo;
- Que as ZIP's garantam que as direcções das escolas promovam práticas pedagógicas para os professores melhorarem as formas de avaliação;
- Que as ZIP's, juntamente com as escolas, garantam a aplicação da avaliação formativa para promover a aprendizagem efectiva dos alunos;

- Que as escolas promovam acções para o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação no acompanhamento da progressão por ciclos de aprendizagens dos seus educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C., Pinto, E. M. F., Lopes, J., Nogueira, L., & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso*. Disponível em www.grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf.
- Amaro, A. Póvoa, A. Macedo, L. (2005). *Metodologias de investigação em educação. A arte de fazer questionário*. Disponível em www.unisc.br/portal/upload/com.../a_arte_de_fazer_questionario.pdf.
- Azevedo, C. H. S., Santos F. E. V., Martins, L. D. & Rodrigues W. N. (2012). *Técnicas de colecta de dados e suas aplicações: entrevistas, questionários e formulários*. Trabalho apresentado por exigência da Disciplina de Metodologia de Pesquisa Científica do Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em www.files.wendelandrade.webnode.com.br/.../Técnicas%20de%20coleta%20d...
- Barreto, E. (1999). Os ciclos escolares elementos de uma trajetória. *Cadernos de pesquisa*, 108, 27-48.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia de pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Bloom, B. (1976). *Taxonomia dos objectivos educacionais*. Porto Alegre: Globo
- Bulgraen, C.V. (2009). *O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento*. Disponível em www.conteudo.org.br/INDE/MINEDx.php/conteudo/article/viewFile/46/39.
- Camargo, W. F.(2010). *Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental*. Disponível em www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/.../WANESSA%20FEDRIGO.PDF.
- Deus, A. M., Cunha, D. E. S. L., & Maciel, E. M.(2010). *Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia*. VI Encontro 2010 - UFPI.BR. Disponível em http://scholar.google.com/scholar_url?url=http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf&hl=pt-PT&sa=X&scisig=AAGBfm1tFl6W3shFCmH-8ixK22eT_iduIA&nossl=1&oi=scholar.
- Donaciano, B. (2006). *Formação de professores primários em Moçambique: desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio no modelo 10+1+1*. Dissertação de mestrado não publicada. São Paulo: PUC.

- Andrade, M.M. (2006). *Introdução a metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação* (7ªed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- De Paula, A. C. (2004). *População e amostra de pesquisa*. Dissertação de Mestrado. Disponível em www.gpo.com.br/tese/amostra.htm.
- Fernandes, C. (2009). *Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Ferreira, S. (2006). *A progressão continuada nas escolas estaduais e a exclusão silenciosa*. São Paulo: Scortecci.
- Fontelles, M. J. Simões, M. G., Farias, S. H., & Fontelles, R. G. S.(2009). *Metodologia da pesquisa científica: directrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa*. Disponível em www.files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf.
- INDE (2008). *Plano curricular do ensino básico*. Maputo: INDE/MINED.
- INDE (2008). *Programa do ensino básico*. Maputo: INDE/MINED.
- INDE (2010). *Relatório de monitoria de leitura e escrita iniciais*. Documento não publicado.
- Jacomini, M. A. (2008). Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. In A.R. Fetzner (Ed.), *Ciclos em Revista, Avaliação: Desejos, Vozes, Diálogos* (pp. 81-96), Vol. 4. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Jesus, A.M.P. (2010). *Contributo de Philippe Merieu para uma pedagogia inovada: da pedagogia magistral a pedagogia diferenciada*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Krug, A. (2006). *Ciclos de formação: uma proposta transformadora* (3ªed). Porto Alegre: Editora Mediação
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática* (1ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Malik, A. M. (2011). *Role of teachers in managing teaching learning situation*. Disponível em wwwjournal-archieves8.webs.com/783-833.pdf.
- MINED (2010). *Orientação para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem da oralidade, leitura e escrita iniciais*. Maputo: MINED.
- MINED (1992). Lei nº 6/92, de 6 de Maio.
- MINEDH (2015). Estatístico 03/03/2015. MINEDH.
- Monteiro, J. (2012). *Técnicas de colecta de dados e suas aplicações*. Entrevistas. Disponível em www.files.wendelandrade.webnode.com.br/.../Técnicas%20de%20coleta%20d.
- Niquice, A.F. (2005). *Formação de professores primários. Construção do currículo*. Maputo: Textos editores.

- Ogasawara, J.S.V. (2009). *O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: um diálogo possível*. Disponível em www.uneb.br/salvador/.../Monografia-Jenifer-Satie-Vaz-Ogasawara.pdf.
- Oliver, P. (2010). *The student's guide to research ethics* (2ª ed.). Berkshire (UK): The McGraw Hill Companies.
- Patel, S. A. (2006). *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique*. Dissertação de mestrado não publicada. São Paulo: Universidade de Campinas,
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artimed.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artimed.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artimed.
- Piletti, C. (2008). *Didática geral* (23ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ratier, R. (2013). Na escola, dar mais a quem tem menos. *Gestão Escolar*, 24 (Fev/Mar). Disponível em www.gestaoescolar.abril.com.br/.../philippe-perrenoud-escola-dar-mais-quem-tem-menos.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular* (8ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Richardson, A.J. (2002). *Metodologia de trabalho científico* (22ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, C. R. O. (2004). *Metodologia e organização do projecto de pesquisa: guia prático*. Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A.A. (2004). *O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método*. Disponível em www.ageconsearch.umn.edu/bitstream/.../revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf.
- Thomas, G. (2011). *How to do your research project*. London: SAGE Publications Ltd.
- Tembe, C.R.C.A. (2011). *Exploring professional development interventions for improving practice of primary school teachers*. Tese de doutoramento não publicada. Pretória Department of Humanities Education Faculty, University of Pretória.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (1ª ed.). Lisboa: Colecção Plátano Universitária/Edições Técnicas.

Zabalza, A.M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2ª ed.). Portugal:
Editora ASA.

ANEXOS

ANEXO I

Aproveitamento escolar antes do Novo currículo de 2004

- a) Aproveitamento a nível Nacional, I ciclo (alunos existentes no início, no fim do ano lectivo e aprovados)

		Ano									
		1999		2000		2001		2002		2003	
Classe	Início e Fim do ano	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM
1ª	Início - Total de Alunos	324.843	708.221	358.781	773.573	396.502	844.849	395.330	831.531	429.025	896.171
	Início - Repetentes	83.988	181.044	88.672	191.227	99.277	210.319	104.077	218.753	99.766	210.558
	Fim - Total de Alunos	296.408	646.473	332.920	716.434	365.846	778.952	360.027	755.276	395.663	824.482
	Fim - Aprovados	189.470	428.675	213.153	475.715	237.278	520.291	246.150	524.784	280.204	592.044
2ª	Início - Total de Alunos	220.591	515.000	241.878	553.625	269.800	607.448	294.656	650.862	310.686	675.262
	Início - Repetentes	55.305	127.055	57.462	131.441	64.575	143.359	68.558	152.017	70.889	156.294
	Fim - Total de Alunos	204.426	476.164	226.844	517.979	253.615	568.730	273.006	601.033	290.165	628.326
	Fim - Aprovados	137.409	329.515	153.505	359.583	171.662	394.194	191.235	426.455	210.136	459.394

Fonte :MINEDH (2015)

Taxa de aprovação

Classe	1999		2000		2001		2002		2003	
	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM
1ª	58,3	60,5	59,4	61,5	59,8	61,6	62,3	63,1	65,3	66,1
2ª	62,3	64,0	63,5	65,0	63,6	64,9	64,9	65,5	67,6	68,0

Fonte: MINEDH (2015)

b) Aproveitamento a nível da Cidade de Maputo, I ciclo (anterior ao novo currículo)

Ano											
Classe	Início e Fim do ano	1999		2000		2001		2002		2003	
		M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM	M	Total
1ª	Início - Total de Alunos	15.324	30.890	16.532	33.658	16.679	34.076	16.482	33.702	16.904	34.412
	Início - Repetentes	4.135	8.717	4.059	8.814	4.385	9.202	4.817	10.187	3.899	8.071
	Fim - Total de Alunos	15.213	30.467	16.470	33.322	16.527	33.471	16.124	33.024	16.583	33.738
	Fim - Aprovados	10.565	20.817	11.102	22.117	11.708	22.756	11.620	23.293	12.390	24.355
2ª	Início - Total de Alunos	15.141	31.047	15.790	32.150	16.468	33.708	16.624	33.819	16.670	34.540
	Início - Repetentes	4.729	10.012	4.180	9.308	3.970	8.820	4.145	9.108	4.046	9.125
	Fim - Total de Alunos	15.051	30.676	15.671	31.822	16.123	32.943	16.250	33.077	16.438	33.708
	Fim - Aprovados	10.403	20.564	10.951	21.449	11.305	22.386	11.808	22.768	12.189	24.230

Fonte: MINEDH (2015)

Taxa de aprovação

Ano	1999		2000		2001		2002		2003	
Género	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM	M	Total HM
1ª	68,9	67,4	67,2	65,7	70,2	66,8	70,5	69,1	73,3	70,8
2ª	68,7	66,2	69,4	66,7	68,6	66,4	71,0	67,3	73,1	70,2

Fonte: MINEDH (2015)

Aproveitamento escolar no currículo de 2004

Aproveitamento Nacional (alunos existentes no início, no fim do ano lectivo e aprovados)

		Ano				
Classe	Alunos	2004	2005	2006	2007	2008
1ª	Início_M	465734	458353	456218	513590	537411
	Início_HM	967993	954358	948411	1065495	1114271
	Fim_M	429374	417406	422876	481929	505850
	Fim_HM	889943	865971	876841	994913	1045391
	Aprov._M	383032	394323	402669	461012	480415
	Aprov._HM	797489	819528	835623	951978	993368
	Rep._M	101317	35725	16099	15737	15568
	Rep._HM	213480	76374	34712	33906	33548
2ª	InícioM	340300	423436	409017	422828	458387
	InícioHM	729667	896000	861349	889316	960788
	Fim_M	317825	388753	379472	395573	430296
	Fim_HM	679033	819536	796955	828348	899179
	Aprov._M	246898	340846	332245	352882	371958
	Aprov._HM	529559	719241	700281	739545	777565
	Rep._M	70959	57857	34220	36013	33548
	Rep._HM	155140	126579	74308	77376	71939

Fonte: MINEDH (2015)

Taxa de Aprovação

		2004	2005	2006	2007	2008
1ª Classe	M	82,2	86,0	88,3	89,8	89,4
	Total HM	82,4	85,9	88,1	89,3	89,1
2ª Classe	M	72,6	80,5	81,2	83,5	81,1
	Total	72,6	80,3	81,3	83,2	80,9

Fonte: MINEDH (2015)

a) Aproveitamento a nível da Cidade de Maputo, I ciclo (anterior ao novo currículo)

		Ano				
Classe		2004	2005	2006	2007	2008
1ª	Alu._M	16629	12569	12500	13446	12718
	Alu._HM	33661	24948	24673	27102	25595
	Fim_M	16099	12324	12299	13168	12572
	Fim_HM	32586	24319	24226	26436	25029
	Aprov._M	15824	12044	11901	12760	11759
	Aprov._HM	31936	23629	23148	25366	23171
	Rep._M	3757	12	52	51	25
	Rep._HM	8205	26	93	107	54
2ª	Alu._M	17172	19489	14145	14255	14769
	Alu._HM	34957	40365	28285	28473	29745
	Fim_M	16710	18871	13720	13405	14066
	Fim_HM	33938	38723	27582	26753	28291
	Aprov._M	13695	17395	12374	12051	11329
	Aprov._HM	27059	35102	24388	23634	22016
	Rep._M	3735	2566	1077	881	967
	Rep._HM	8362	5631	2375	1964	2252

Fonte: MINEDH (2015)

Taxa de Aprovação

		2004	2005	2006	2007	2008
	M	95,2	95,8	95,2	94,9	92,5
1ª Classe	Total					
	HM	94,9	94,7	93,8	93,6	90,5
2ª Classe	M	79,8	89,3	87,5	84,5	76,7
	Total					
	HM	77,4	87,0	86,2	83,0	74,0

Fonte: MINEDH (2015)

ANEXO II
Credenciais



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARTA DE CONSENTIMENTO

Caro professor (a) e colega,

Eu chamo-me Sandra Pedro Chiziane, sou estudante de Mestrado em Ciências de Educação, concretamente estou a concluir o Curso de Desenvolvimento Curricular e Instrucional na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Para a conclusão do curso, estou a efectuar um estudo cujo foco é à percepção dos professores do Ensino Básico sobre a Progressão por ciclos de aprendizagem, e tenho como supervisor, o Doutor Simão Mucavele, e Co-supervisora, a Doutora Cristina Tembe.

Nesta carta de consentimento está em anexo um breve questionário com uma variedade de perguntas relacionadas ao tema supracitado. O seu apoio na resposta a estas questões será muito apreciado. Se tiver alguma dúvida ou preocupação, ou se quiser saber mais sobre este estudo, por favor contacte-me através do correio electrónico: sandrachiziane@gmail.com ou pelos seguintes números 824997550 ou 846472660.

A informação recolhida destina-se exclusivamente à elaboração da dissertação, para a conclusão do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação.

Se concorda em participar de forma voluntária na pesquisa, por favor assinale com um X as frases abaixo:

Confirmando que li e percebi a informação apresentada no documento e concordo em participar nesta pesquisa; ()

Tive a oportunidade de ponderar a respeito da informação constante deste documento e de fazer perguntas a respeito das mesmas, e estas foram satisfatoriamente respondidas; ()

Entendo que a minha participação neste estudo é voluntária e que sou livre de deixar de participar do mesmo a qualquer momento, sem necessidade de apresentação de justificações, assim como também não tenho de responder a todas as perguntas; ()

Concordo plenamente com o destino (elaboração da dissertação de mestrado) que será dado à informação por mim concedida. ()

Assinatura:Data:/...../2014

ANEXO IV:



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Exortação

Caro(a) professor (a)

O presente questionário tem por objectivo recolher informações relativas à “Progressão por ciclos de aprendizagem”, com a finalidade de desenvolver um trabalho de dissertação para a conclusão do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

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

Antecipadamente, agradece-se a sua total colaboração nesta pesquisa, e que o seu contributo será bastante valioso para a percepção da problemática da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem plasmada no Plano Curricular do Ensino Básico de 2004, bem como o reconhecimento do papel do professor como gestor da aprendizagem do aluno.

Parte I - Dados do respondente.

Com esta parte do questionário pretende-se colher dados pessoais do respondente, a fim de ajudarem na análise e interpretação da informação por este fornecido.

Para responder ao questionário assinale com X no rectângulo que corresponde à sua opção ou escreva no espaço indicado.

1. Género

1	Masculino	
1	Feminino	

2 Nível académico mais elevado que concluiu

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

3 Curso de formação

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

4 Classe que lecciona

1	1ª	
2	2ª	

5 Há quanto tempo lecciona neste ciclo?

1	3 a 5 anos	
2	6 a 10 anos	

3	11 a 20 anos	
4	mais de 21 anos	

Parte II: Métodos e Estratégias de Ensino e Aprendizagem

Nesta parte, pretende-se familiarizar com o conhecimento que o (a) inquirido (a) tem acerca do Plano Curricular do ensino Básico (PCEB), assim como do regulamento geral do ensino Básico (REGEB), documentos que regulam as promoções por ciclos de aprendizagem.

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

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

- 7 Quais são os métodos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita que tem utilizado nas suas aulas?

1	2	3
Método analítico	Método sintético	Método analítico-sintético

- 8 Quais são as estratégias didáctico-pedagógicas que tem frequentemente utilizado para o ensino da leitura e escrita no 1º Ciclo?

1	2	3	4	5	6
Frase	Imagem	Soletração	Música	Jogos	Encenação

Parte III: Progressão por ciclos de aprendizagem e o papel do professor como gestor da aprendizagem

- 9 Já participou em alguma capacitação sobre o novo currículo introduzido em 2004?

1	Sim	
2	Não	

- 10 Qual é o papel do professor como gestor de aprendizagem na sala de aula?

1	Promotor da aprendizagem	
2	Detentor dos conhecimentos	
3	Centro da aprendizagem	

11 Segundo o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), a progressão por ciclos de aprendizagem, do I para o II Ciclo, consiste na transição do aluno, desde que:

1	O pai ou encarregado de educação assim o exija;	
2	O director da escola assim o exija;	
3	O aluno tenha adquirido competências básicas de leitura, Escrita e numeracia;	
4	O professor satisfaça a meta dos 100%, independentemente do nível de competências adquiridas pelos alunos.	

12 O PCEB estabelece que o professor deve acompanhar o aluno do princípio ao final do ciclo. Este princípio é observado na sua escola?

1	Sim	
2	Não	
3	Às vezes	

13 Como classifica a progressão por ciclos de aprendizagem?

1	Má	
2	Razoável	
3	Boa	
4	Muito boa	

a) Justifique a sua classificação

14. Alguma vez reprovou um aluno do 1º para o 2º Ciclo?

1	Sim	
2	Não	

a) Porquê?

15. Qual é a avaliação que garante mais a aprovação do aluno?

1	Avaliação sistemática ou formativa	
2	Avaliação sumativa	

a) Porquê?

Gostaria de acrescentar algo que não lhe foi perguntado neste questionário?

Grato pela colaboração!



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ENTREVISTAS

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

Código _____ Data _____

O sistema de progressão por ciclos de aprendizagem foi introduzido no Sistema Nacional de Educação, concretamente no Ensino Básico, desde 2004. Deste modo, gostaríamos de ter algumas informações sobre como tem encarado este sistema.

1- Identificação do Informante

1.1 Características

Género	
Nível académico	
Tempo de serviço	

2. Questões de Entrevista sobre a progressão por ciclo de aprendizagem.

2.1 No ano de 2004 entrou em vigor em Moçambique um novo currículo, que preconiza a progressão por ciclos de aprendizagem como critério de avaliação dos alunos, e que permite a passagem destes de um ciclo para o outro.

2.1.2 Como classifica a progressão por ciclos de aprendizagem?

2.1.3 Justifique a sua resposta.

2.2 Segundo o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), a progressão por ciclos de aprendizagem do I para o II Ciclo, consiste na transição do aluno, desde que tenha adquirido competências básicas de leitura, Escrita e numeracia

2.2.1 Alguma vez já reprovou um aluno do 1º para o 2º Ciclo?

2.2.2 Sim

2.2.3 Não

2.2.4 Porque?

2.3 Durante o ano lectivo, o aluno é sujeito a dois tipos de avaliação (avaliação sistemática ou formativa e a avaliação sumativa), que culminam com a progressão ou não do aluno para o ciclo seguinte.

2.3.1 No seu entender, qual é a avaliação que garante mais a aprovação do aluno?

2.3.2 Justifique a sua resposta.

2.4 No seu entender, qual é o papel do professor como gestor de aprendizagem na sala de aula?

2.5 Elementos adicionais.

Querendo, pode fazer comentários adicionais ou acrescentar alguma ideia que não foi abordada ao longo da entrevista.

Grato pela colaboração!