

O ENIGMA DO MODELO POR COMPETÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO DE MOÇAMBIQUE

Azevedo B.B. Nhantumbo

Docente da Universidade Eduardo Mondlane

Doutor em Desenvolvimento Curricular,

UMinho

com Pós-Doutoramento

azevedob2002@gmail.com

Resumo

A implementação efectiva do Modelo por Competência nas instituições da educação constitui um dos maiores desafios do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Passa mais do que uma década que os currículos baseados em competência estão sendo implementados no Ensino Primário. Contudo, a qualidade de formação dos alunos nos diferentes ciclos de aprendizagem tem sido reclamada e/ou censurada por diferentes grupos sociais, incluindo professores, pais e encarregados de educação. É neste âmbito que o presente artigo pretende analisar o impacto e efeitos do desenvolvimento de competências na organização curricular moçambicana na qualidade de aprendizagens dos alunos do Ensino Primário do país. Para o efeito, foram eleitos os paradigmas quantitativo e qualitativo, a combinação de métodos bibliográficos, documental e de estudo de caso e ainda de técnicas como entrevista, questionário, observação e testes diagnósticos aplicados sobre uma amostra de (N=908) indivíduos (gestores, professores e alunos).

O percurso investigativo permitiu que se chegasse à conclusão de que o modelo por competência está longe de ser implementado efectivamente nas escolas moçambicanas, uma vez que apenas 45% dos cerca de n=112 alunos testados é que desenvolveram as competências prescritas nos programas do Ensino Primário. Este facto deve-se à falta ou deficiente apropriação da filosofia e estratégias exigidas pelo currículo pelos dirigentes, gestores, professores e encarregados de educação, exiguidade de recursos infraestruturais, materiais e meios de ensino para efectiva implementação do currículo do Ensino Primário.

Expressões-chave: Modelo por Competência e desafios na sua implementação.

Abstract

The effective implementation of the Competence Model in the institutions of education is one of the major challenges of the Ministry of Education and Human Development.

There is more than a decade that the competence-based curriculum is implemented in the Primary School level. However, the quality of the pupils' achievement in different learning cycles has been complained and/or censured by different social groups, including teachers and parents. It is in this context the article intends to *Analyze the impact and effects of the development of competences in the Mozambican curriculum organization in the quality of the Primary School students' learnings in the country*. For this study, we chose the quantitative and qualitative paradigms, the combination of review of literature, which includes norms or official documents, case study method and techniques such as interview, questionnaire, observation and diagnostic tests. The techniques were applied on a sample of (N=908) people namely school managers, teachers and pupils.

The research itinerary allowed us to reach to the conclusion that the Competence Model is far away from its effective implementation in Mozambican primary schools once only 45% out of n=112 tested pupils have developed competences prescribed in the Primary School syllabi. This fact is due to the lack or deficient appropriation of the philosophy and strategies demanded by the curriculum by the leaders, managers, teachers and pupils, lack of infrastructural resources, materials and teaching aids for effective implementation of the Primary school curriculum.

Key –Expressions: Competence Model and challenges for its implementation

Introdução

O destaque do presente artigo, intitulado ‘O Enigma do Modelo por Competência no Ensino Primário’, está na tentativa de evidenciar alguns dos mais variados desafios que os professores, alunos e dirigentes de educação, a vários níveis, atravessam no processo da implementação do *modelo por competência*. A implementação deste modelo é referida por Cusworth e Dickinson (1994), como tendo sido notabilizado em muitos países no início da década de 90, caracterizando-se pelas sucessivas mudanças ao nível da organização escolar e da alteração curricular. Esta viragem de paradigma de ensino (da pedagogia por objectivos para a pedagogia por competência) assenta, essencialmente, sobre a ideia de que a aprendizagem não deve fazer sentido apenas no contexto da sala de aula, mas ela deve ser continuada fora do contexto escolar. A partir deste princípio impõe-se que as escolas preparem indivíduos não para meros reprodutores de conhecimentos/saberes, mas para que eles façam uso desses saberes, combinando e adaptando-os para a resolução de vários e complexos problemas em diferentes situações e contextos.

No contexto de Moçambique, esta viragem de paradigma para o *modelo por competência* começou no ano de 2004 com a introdução da Reforma Curricular do Ensino Básico que, entre

várias inovações, define a abordagem por competência como modelo predominante. Contudo, como se pode depreender, a falta de recursos humanos qualificados e treinados nos moldes da reforma, dos recursos financeiros e materiais colocam enormes desafios à implementação da reforma (Nhantumbo, 2009). É neste contexto que realizamos um estudo para responder ao problema:

- *De que modo o desenvolvimento de competências na organização curricular moçambicana tem produzido efeitos na qualidade de aprendizagem dos alunos do Ensino Básico?*

E foi em função deste problema que o presente artigo pretende *analisar o impacto e efeitos do desenvolvimento de competências na organização curricular moçambicana na qualidade de aprendizagens dos alunos do Ensino Primário* da qual se pretende:

- i. Analisar os conteúdos programáticos do Ensino Básico definidos pelo Ministério da Educação (MINED) que permitam o desenvolvimento de competências para a redução da pobreza em Moçambique;
- ii. Avaliar os recursos infraestruturais e materiais disponíveis nas escolas para a melhor implementação do currículo do Ensino Básico e desenvolvimento das competências aos alunos;
- iii. Avaliar as estratégias metodológicas usadas pelos professores do Ensino Básico, que assegurem o desenvolvimento de competências úteis para a vida dos alunos;
- iv. Avaliar o nível de competências desenvolvidas pelos alunos do Ensino Primário. Para tanto, o artigo estrutura-se, essencialmente, por uma breve revisão da literatura, alguns procedimentos metodológicos usados na recolha de dados e os resultados da investigação empírica.

Breve revisão da literatura

As discussões dos especialistas e investigadores à volta do ensino por competência começam a partir do próprio conceito de *currículo* que é polissémico e que destaca, a partir da sua raiz etimológica latina *currere*, tanto a função de verbo “correr” como de substantivo *pista* (Silva, 2000)¹. Goodson (2001: 62) fala da dicionarização do termo no *Oxford English Ditionary* pela primeira vez em 1663, em Glasgow, na Escócia. Todavia, só a partir do início do século XX é que “o currículo surge como objecto de estudo específico nos Estados Unidos de América, marcando o corolário da experimentação que levou muito tempo e que, posteriormente, foi teorizado e submetido à reflexão” (Gaspar e Roldão, 2007: 20). Apesar do longo percurso da existência do conceito *currículo* como objecto de estudo específico, as tentativas de sua definição não produziram consensos que sejam universalmente aceites, mesmo no contexto de educação. Contudo, Ribeiro (1990: 17) define *currículo* como “um plano estruturado de ensino-

¹ Citado por Gaspar e Roldão (2007: 20).

aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos”. Por seu turno, (Connelly e Lantz, 1991)² definem o *currículo como*

‘uma intenção prescrita, situada no plano do que deve ocorrer, ou do que tem que ser feito, de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas.’

As duas definições destacam o currículo como um plano estruturado do processo ensino e aprendizagem, numa perspectiva de cumprir os objectivos definidos anteriormente. Trata-se de definições que se inserem numa perspectiva tecnológica tyleriana, que olha para o desenvolvimento curricular como processo de decisão sobre a construção, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem onde os objectivos, conteúdos, actividades e recursos constituem elementos curriculares mais importantes e o aluno, professor, conteúdos e o meio/ambiente, os espaços comuns de desenvolvimento curricular.

A tentativa de adequar as aprendizagens com as exigências da sociedade, formando indivíduos ‘competentes’ para melhor se inserirem na sociedade e resolver eficazmente os problemas que enfrentam no seu quotidiano fazem parte das mais variadas reformas curriculares e de sistemas de educação dos países do mundo. As discussões a volta da palavra *competência* no contexto da educação são quase intermináveis, talvez por se tratar de um termo com origens nos campos industrial e tecnológico, e também por admitir aplicações em diferentes contextos.

Na tentativa de definir o conceito, De Ketele (2006: 138-139) explica que o termo considera como “visão forte”:

‘a capacidade de uma pessoa mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos, afectivos, gestuais, relacionados...) para realizar uma categoria de tarefas ou resolver uma família de situações - problema. Definida em termos mais pedagógicos, a competência é a capacidade de mobilizar (identificar, combinar, activar) um conjunto de saberes, saberes-fazer e de saberes ser para resolver uma família de situações - problema (não simples aplicações) ou, se se tratar de aprendizagens linguísticas, de produzir actos de comunicação significativos (isto é, em que o emissor tem em conta o destinatário, a mensagem a transmitir e o contexto da comunicação.’

Inspirados na obra de Le Boterf, Fleury e Fleury (2001: 188)³ propomos algumas definições que resultam da articulação dos elementos que estão envolvidos no processo do desenvolvimento da competência, bem como explicitações sobre os verbos ou acções envolvidas no processo, como se pode observar no quadro I abaixo.

Conteúdo	Descrição
----------	-----------

² Citados por Pacheco (1995: 15).

³ Citado por Nhantumbo (2013: 106)

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Quadro I: Competência em Contextos de uma Organização Socioprofissional

Os conteúdos e as respectivas descrições apresentados no quadro acima têm enquadramento no contexto de sala de aulas e ainda no espírito da chamada pedagogia por competência.

É comum falar-se de pedagogia por competência quando o sistema de educação adopta o modelo por competência como predominante nos seus currículos. Trata-se de uma referência dos sistemas escolares de muitos países da Europa, África e América, em substituição da pedagogia por objectivos. A pedagogia por competência, através da sua fundamentação teórica, implica a abordagem dos saberes, o melhor aproveitamento dos recursos a mobilizar, a regularidade e continuidade na resolução de problemas, o desenvolvimento de projectos com os alunos e as práticas de avaliação formativa. O maior enfoque da pedagogia por competência está na construção da aprendizagem ao longo do percurso e possui a avaliação como acção indissociável desse mesmo percurso com a finalidade de identificar pontualmente as necessidades de aprendizagem que os alunos manifestam e agir de acordo com as mesmas.

Os desafios que se enfrentam na materialização deste processo surgem, essencialmente, por se tratar de uma nova abordagem sobre a qual poucos profissionais da educação foram formados, por ser uma abordagem complexa e exigente e ainda por exigir recursos específicos. Mesmo em países como Bélgica, Suíça, Espanha, Itália, Alemanha e outros, que adoptaram e que já implementam este modelo por vários anos, colocam-se aos professores duas questões práticas, segundo Rey (2005):

- Como promover uma aquisição de competências aos alunos?
- Como conduzir o processo de avaliação dessas competências?

A resposta a estas e outras perguntas lançadas não apenas aos professores, mas a todos os actores administrativos e técnicos pedagógicos, assenta-se sobre as características do modelo por competência sugeridas por Ribeiro (1990: 91) sintetizadas nos seguintes moldes: a competência

a) baseia-se num processo de análise de tarefas, no estabelecimento de perfis funcionais que explicitam conhecimentos, aptidões e comportamentos necessários para a realização daquelas tarefas e numa sequência hierarquizada desses conhecimentos e aptidões;

b) o resultado deste processo analítico e sequencial traduz-se na definição de um programa de ensino-aprendizagem focando no treino das competências específicas requeridas para o desempenho da função, em torno das quais se estruturam e sequenciam os

conhecimentos e aptidões a adquirir e a demonstrar;

c) a ênfase põe-se na especificação de objectivos comportamentais, na avaliação do desempenho e na programação sistemática dos métodos, meios e materiais de formação;

d) o campo privilegiado de aplicação deste currículo situa-se no delineamento de currículo de formação profissional e no domínio do ensino programado, na linha de orientação behaviorista e da *tecnologia* de sistema de formação.

Por outro lado, é preciso recordar que uma competência, como referimos anteriormente ‘não pode limitar-se à execução de um procedimento, apreendido como resposta a um sinal predefinido. Assim sendo, as competências manifestam-se sempre que um indivíduo é capaz de, numa situação nova, seleccionar o processo mais adequado, entre os que conhece, ou quando o sujeito é capaz de combinar vários procedimentos, em resposta a uma situação inédita (*Idem*: 167).’

Para tal, para a promoção da aquisição das competências aos alunos é preciso que o professor tenha em consideração, como sugerem (Roegiers, 2001 e Beckers, 2002)⁴, a “articulação entre a competência e a respectiva *família de situações*”.

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

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

Estudos efectuados em outros países mostram que a reprovação tem uma “eficácia muito limitada” (Allal e Ntamakiliro, 1998; Allal e Schubauer Leoni, 1992; Crahay, 1996;1997, 1998; Paul, 1996)⁵. Apesar de os professores não acreditarem (Pini, 1992; Burdevet, 1998)⁶, a reprovação reduz a motivação do processo ensino-aprendizagem aos principais interlocutores, professor e aluno e, como se sabe, a motivação desempenha um papel muito importante neste processo, no contexto da relação professor – aluno. O aluno reprovado nunca está em pé de igualdade, do ponto

⁴ Citados por Rey; Carette; De France e Kahn (2005: 168)

⁵ Citados por Perrenoud (2004: 36).

⁶ (*Ibidem*)

de vista motivacional, para a aprendizagem, pois este sente-se desmotivado quando os novos colegas da classe anterior se juntam a ele. O professor também não se sente motivado quando sabe que vai lidar com o mesmo aluno. Esta desmotivação muitas vezes está relacionada com o facto de o professor estruturar a ideia de que será difícil transformar o aluno.

Para que a opção da organização das aprendizagens por ciclos seja efectiva, Perrenoud (2004: 41) propõe 9 teses:

Tese 1: Um ciclo de aprendizagem é apenas um meio para ensinar melhor e lutar contra fracasso escolar e desigualdades (...). Encoraja e autoriza a utilizar dispositivos de ensino-aprendizagem mais diversificados e audaciosos do que aqueles que cada professor emprega sozinho em suas turmas durante ano lectivo..

Tese 2: Um ciclo de aprendizagem só pode funcionar se os objectivos de formação visados no fim do percurso forem claramente definidos. Eles constituem o controlo de base para os professores, alunos e pais;

Tese 3: É importante desenvolver nos ciclos plurianuais vários dispositivos ambiciosos de pedagogia diferenciada e de observação formativa.

Todavia, renunciar à reprovação sem tomar outras medidas não leva a um milagre, salvo quando isso responde a uma dificuldade temporária, ligada, por exemplo, a um relacionamento infeliz com um professor ou a uma fase difícil da vida. Em todos os outros casos, as variações vão-se agravar se não se fizer nada.

A pedagogia diferenciada e a individualização dos percursos de formação relaciona-se com os ciclos de aprendizagem..

Diferenciar é propor a cada aluno, sempre que possível, uma situação de aprendizagem e tarefas óptimas para ele, mobilizando-o em sua zona de desenvolvimento próximo (Perrenoud, 1995^a).

Tese 4: A duração de passagem em um ciclo deve ser padrão para forçar a diferenciar a partir de outras dimensões além do tempo e para não favorecer uma reprovação disfarçada (...). As crianças que são reprovadas ou que enfrentam dificuldades no sistema actual chegarão ao final do ciclo sem atingir os objectivos se nenhuma medida de diferenciação for tomada no início do processo. Isso criaria, portanto, uma tentativa de não deixá-la para o ciclo seguinte, recriando uma reprovação disfarçada (Allal, 1995).

Tese 5: Um espaço-tempo de formação de vários anos não pode alcançar seus objectivos a não ser que os métodos e as situações de aprendizagem sejam repensados nesse âmbito.

Tese 6: Dentro de um ciclo, os professores se organizam livre e diversamente. O sistema lhes propõe instrumentos a título indicativo: balizas intermediárias, modelos de organização do trabalho e de agrupamento dos alunos, instrumentos de diferenciação e de avaliação.

Os ciclos representam uma extensão do espaço-tempo pelo qual um professor é responsável e cuja responsabilidade compartilha com uma equipe.

Tese 7: É conveniente que um ciclo de aprendizagem seja confiado a uma equipe pedagógica estável colectivamente responsável por ele durante vários anos;

Convém que o sistema confie à mesma pessoa ou à mesma equipe a responsabilidade por todo o trajecto em um ciclo, sob pena de reinventar as séries.

Tese 8 Os professores devem receber uma formação, um apoio institucional e um acompanhamento adequados para construir novas competências.

Tese 9: A busca de um funcionamento eficaz em ciclos de é uma longa caminhada a ser considerada como um processo negociado de inovação, que se estende por vários anos.

A consideração destes aspectos, quer por parte dos decisores políticos, dos planificadores de currículos, dos professores, alunos e pela comunidade em geral, passa necessariamente, por estudos e avaliação dos processos de implementação a diferentes níveis.

Metodologia

Metodologicamente, e para a legitimação da investigação, a combinação de paradigmas quantitativo e qualitativo foi adequada para o presente estudo (Pacheco, 1995). Dalfovo *at al* (2008:6) justificam o uso do paradigma quantitativo por apresentar “maior margem de segurança” devido ao uso de procedimentos estatísticos que fornecem dados para análise. Trata-se de um paradigma que foi predominante neste estudo por envolver, na sua maioria, dados de natureza quantitativa, provenientes do Inquérito por questionário, Observação de aulas e de Testes diagnósticos. O paradigma qualitativo foi, igualmente, opção para o presente estudo, pois, e como explica Miranda (2008: 1), é “adequado à investigação de valores, atitudes, percepções e motivações do público pesquisado, com a preocupação primordial de entendê-lo, em toda a sua profundidade”. Para o presente estudo, este paradigma não se situa no plano de predominância, dada à natureza da investigação e, conseqüentemente, dos dados recolhidos que foram, maioritariamente, quantitativos.

A natureza do problema do presente estudo exige-nos recorrer ao método do *estudo de caso* como método predominante pois, Yin (1994) recomenda o uso deste quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos, “captar a complexidade de um sistema integrado” e leva a fazer “observação direta e a coligir dados em ambientes naturais”. Trata-se do processo da procura de respostas para o “como” e o “porquê” (Yin, 2002: 17). Ambas perguntas têm respostas ao longo do presente trabalho. Integram outros métodos como bibliográfico e documental como complementares. Assim, o nosso *caso* ou unidade de investigação é “desenvolvimento de competências no Ensino Primário”.

Os instrumentos de recolha de dados usados resumem-se ao *Inquérito por questionário*, ao *Guião de observação de aulas* e a *Testes diagnósticos*, cujas técnicas para o efeito correspondem, respectivamente, ao questionário, entrevista, observação de aulas e diagnóstico.

Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados a uma amostra de (N=898) indivíduos, dos quais n=510 são professores inqueridos, (sendo n=185 masculinos, correspondentes a 36,3% e n=325 femininos, correspondentes a 63,7%); n=50 professores observados, todos do Ensino Primário, provenientes das 10 províncias do país. Os testes diagnósticos foram aplicados a n=122 alunos da 3ª classe; a n=110 a alunos da 6ª classe; e ainda a

n=106 alunos da 8ª classe, para avaliar as competências do 1º Ciclo, do 2º Ciclo e do 3º Ciclo, respectivamente.

Os dados recolhidos tiveram um tratamento diferenciado de análise, tendo sido usados procedimentos estatísticos para os dados quantitativos e análise de conteúdo para os dados qualitativos.

Resultados da investigação

As metodologias, os instrumentos, as técnicas de recolha e de análise de dados usados ao longo do percurso investigativo, permitiram-nos que chegássemos às seguintes conclusões que iremos apresentar seguindo a ordem dos objetivos.

A relevância dos conteúdos programáticos do Ensino Básico percebe-se melhor recorrendo aos seguintes antecedentes: a reforma curricular do Ensino Básico introduzida em 2004 adoptou um Plano Curricular que definiu o modelo de organização curricular por competência como predominante. A estrutura e os conteúdos programáticos foram, igualmente, resultado das decisões políticas e técnicas tomadas pelo Ministério da Educação (MINED) em resposta às decisões das Organizações Internacionais da África Austral, das Nações Unidas, mas, acima de tudo, em resposta à situação política, económica, cultural e social da sociedade moçambicana. Por outro lado, visava responder às exigências impostas pela globalização e, sobretudo, adequar o ensino ao combate à pobreza absoluta.

Os recursos infraestruturais e materiais constituem elementos determinantes para o funcionamento da escola e para a melhor implementação do currículo. Das observações de aulas efectuadas aproveitou-se verificar a disponibilidade das infraestruturas escolares existentes nas escolas e a forma como os materiais didácticos eram usados na concretização de aulas. Assim, da observação efectuada constatou-se que:

- Não são todas as escolas primárias que possuem infraestruturas condignas e/ou aceitáveis para a melhor condução do processo de ensino e aprendizagem. Há, pelo menos 30% de (N=50) salas observadas que funcionam em salas construídas por material misto ou precário.
- O mobiliário escolar (carteiras para os alunos) não está disponível para todos os alunos. Os dados recolhidos indicam que, de um total de (N=50) observações de aulas, (n=40) turmas correspondentes a 80% possuíam carteiras e (n=10) sem este material, correspondente a 20%. Este fenómeno vem, em parte, confirmar a escassez destes meios, mas por outro denuncia a existência de turmas numerosas que rondavam entre 60 a 70 alunos por turma.
- Os livros dos alunos não estão disponíveis na sua totalidade para os alunos matriculados. Pouco mais de metade dos alunos não possui livros das disciplinas de Matemática e/ou de Português. A falta ou insuficiência destes e de outros meios dificulta o processo de desenvolvimento de competências aos alunos.
- A concretização de conteúdos com auxílio de materiais didácticos não é feita por um número considerável de professores observados. Apenas (n=8), de um total de (N=50) professores observados correspondentes a 16% é que produziram e usaram correctamente o material didáctico. Isto indica que as aulas são

ministradas de forma abstracta, o que não favorece ao desenvolvimento de competências, sobretudo ao maior número de alunos desta faixa etária.

As estratégias metodológicas assentam-se sobre uma base de planificação e de condução metódica das aulas por parte dos professores. Assim, os resultados obtidos e apresentados fazem-nos concluir que 78% de um total de (N=50) professores observados planificam as suas aulas. Lamenta-se, contudo, a existência de alguns (embora em número reduzido) que não planificaram as aulas. Significa que há que se refletir sobre as suas práticas, pois, são determinantes na aprendizagem dos seus alunos.

- O método expositivo é usado por n=203, correspondentes a 40% de um total de N=510 professores inquiridos, em detrimento de métodos participativos. De professores inquiridos, dos quais correspondentes a 40% usa abusivamente o método expositivo) há uma clara indicação de que os cerca de 10 modelos de formação de professores primários adoptados depois da Independência Nacional (Nhantumbo, 2013) tiveram como denominador comum o modelo por disciplina. Trata-se de um modelo que não destaca o emprego de métodos participativos como marcas dominantes.
- As estratégias e técnicas metodológicas são empregues de forma deficitária por maioria dos professores inquiridos.
- Os professores, na sua maioria, e segundo os dados apresentados, não incentivam a interacção entre alunos como uma das mais importantes estratégias para o desenvolvimento das competências.
- O controlo regular e registado do desempenho dos alunos apenas é feito por menos de metade de professores, (n=253) de um total de (N=517), correspondentes a 49,6%. Confrontando estes dados com os da observação de aulas, dos (N=50) professores observados, apenas (n=9), correspondentes a 18%, é que fizeram o controlo e registo do desempenho dos alunos. Como se pode depreender, há, entre os dados recolhidos através destes dois instrumentos, uma clara indicação de que o controlo e registo permanentes do desempenho dos alunos não têm sido efectivamente observado por um considerável número de professores. Este facto leva-nos a considerar que a avaliação formativa não tem sido efectivamente observada pelos professores, o que constitui uma limitação no cumprimento das exigências do modelo por competência.
- Os resultados de avaliação contínua e permanente (formativa) são usados por apenas (n=270), correspondentes a 52,9%, Estes resultados indicam que a diferenciação de tratamento dos alunos conforme o nível do seu desempenho não é feita efectivamente.
- O nível motivacional e participativo dos alunos na aprendizagem e no contexto de sala de aulas depende: da personalidade do professor; do nível de preparação das aulas; do melhor emprego de metodologias e estratégias de ensino; da disponibilidade e do correcto uso de recursos (meios e material didáctico). Assim, da observação feita a um total de (N=50) turmas, em (n=16) turmas, correspondente a 32%, mais do que metade de alunos mostrava-se motivada e activa ou participativa nas aulas.

A análise feita sobre ‘o nível de conhecimento, desenvolvimento e avaliação das competências pelos professores do Ensino Primário permitiu-nos chegar às seguintes conclusões:

- Os professores do Ensino Primário estão, paulatinamente, a desenvolver e melhorar o seu nível de compreensão da noção de competência e das exigências do respectivo modelo. Os dados que analisamos num universo de (n=517) professores indicam uma percentagem positiva de 63% de docentes que estão minimamente familiarizados. Apesar disso, e considerando tratar-se de matérias importantes para a melhor implementação do currículo do EB, o ideal seria que todos os professores tivessem este conhecimento.
- Os dados indicam 55% de professores do mesmo universo que não usam convenientemente as estratégias pedagógicas recomendadas. Este é mais um facto que exige uma efectiva planificação e realização de acções de reciclagem pedagógica dos professores do Ensino Básico.

O uso de estratégias de avaliação e de meios de controlo das competências desenvolvidas pelos alunos está ainda aquém do desejado. Um elevado número de professores não faz o acompanhamento e registo de competências, dificuldades, evolução dos alunos, bem com das estratégias que deveria usar no processo da diferenciação pedagógica, como recomenda o REGEB. Quer dizer, o controlo e registo dos saberes dos alunos é feito apenas nos cortes avaliativos, retirando assim o sentido de avaliação formativa que este currículo recomenda como essencial. Esta constatação não é nova, Nhantumbo (2009: 136) concluiu que “uma elevada percentagem de professores revelou não possuir conhecimento sobre a necessidade de efetuar registo permanente do controlo do desempenho dos alunos”.

A gestão de turmas numerosas continua a ser um dos problemas que maior número de professores enfrenta. Há “turmas numerosas com 60, 70, 75, ou mais alunos por turma” (Nhantumbo, 2009: 142). Apesar desta cíclica constatação, não tem havido, ao nível das escolas, debates e troca de experiências sobre as melhores formas de gerir turmas numerosas. Há, contudo, boas perspectivas no aumento do número de infraestruturas (salas de aulas) meios e provisão de mobiliário pelo redobrar de esforços na construção destas infraestruturas que o MINED tem vindo a desencadear. Porém, consideramos que este fenómeno é de dimensão multisectorial. Isto é, há necessidade de se desencadear acções de sensibilização das populações, em diferentes frentes, para aderirem aos programas de planeamento familiar pois, a redução da superlotação de turmas passa, por um lado, pela necessidade de controlo da expansão demográfica da população.

O nível de aquisição e desenvolvimento das competências dos alunos do Ensino Básico por ciclos de aprendizagem’, em função das competências prescritas nos programas de ensino está abaixo da metade, pelo menos em relação à nossa amostra. Senão vejamos:

- *No 1º ciclo*, dos (n=122) alunos avaliados nas duas disciplinas básicas (Português e Matemática), uma média aritmética percentual de cerca 54,9% é que desenvolveu competências básicas prescritas nos programas de ensino. Tanto na disciplina de Português como na de Matemática, os alunos tiveram, coincidentemente, a mesma percentagem positiva de 54,9%.

Na disciplina de Português, os restantes alunos apresentam lacunas que vão desde a identificação e leitura de vogais até à escrita de frases simples. Tendo, o nível de dificuldades, tomado, logicamente, uma ascendência gradativa à medida que o nível

de exigência dos exercícios se ia elevando, o que se traduziu na percentagem quantitativamente regressiva. (Da média positiva de cerca de 78,7%, na Oralidade para 55% na escrita). A existência de professores sem formação psico-pedagógica, a falta do domínio das metodologias de oralidade, de leitura e da escrita por parte dos professores deste ciclo, bem como a ausência (a vários níveis) de um sistema institucionalizado de reciclagens periódicas e permanentes sobre estas matérias, fazem parte de factores que directa ou indirectamente influenciam negativamente o desenvolvimento de competências aos alunos.

Na disciplina de Matemática, a contagem dos números naturais até 100, é que obteve a mais baixa percentagem de todas as categorias com apenas 17,4%. Os alunos não desenvolveram a noção do número que se caracteriza pela sua correspondência com a quantidade de objectos que representa. Como refere Kilborn (2005:13), “quando contamos objetos de uma coleção, estabelecemos uma correspondência biunívoca entre os objetos e números”. Por outro lado, eles apresentam dificuldades na resolução de problemas, o que nos remete à conclusão hipotética de que os mesmos não tenham resolvido, com frequência, problemas que partissem de contextos das suas vivências. Por outro lado, pode ser que esta situação esteja relacionada com o fraco domínio da língua portuguesa (já revelado pelos dados) que não lhes permite uma melhor interpretação dos enunciados do problema.

- *No 2º Ciclo*, de um total de (n=110) testados, os dados globais obtidos nas disciplinas de Português e de Matemática indicam uma percentagem média de cerca de apenas 36,3%, que corresponde a (n=41) alunos que conseguiram desenvolver as competências básicas. Perante esta constatação, traduzida pelos dados obtidos, conclui-se que os alunos progrediram para o 3º ciclo sem o domínio das competências do 2º ciclo.

Na disciplina de Português, do mesmo universo, uma média de cerca de apenas (n=36) alunos, correspondente a 32,7% é que desenvolveu as competências básicas. Mais de metade dos avaliados não se mostrou com o domínio dos exercícios de leitura e de interpretação de textos simples, de simples regras gramaticais, da escrita, através do Ditado e da Composição, que constituíram dimensões do diagnóstico.

Na Disciplina de Matemática, apenas 40,9%, corresponde a uma média de cerca de (n=45) alunos, a é desenvolveu as competências básicas. A resolução de Problemas e a Geometria foram categorias nas quais os alunos apresentaram maiores dificuldades com 35,4% e 20%, respectivamente. Este facto legitima a conclusão de que os alunos entraram neste ciclo sem os pré-requisitos exigidos para enfrentarem novas exigências.

- *No 3º Ciclo*, os dados globais indicam que dos (n=106) alunos submetidos a testes diagnósticos nas disciplinas de Português, Matemática e nos conteúdos sobre Habilidades para a Vida indicam uma percentagem média global de cerca de 42,4% que corresponde a (n=45) alunos que desenvolveram as competências básicas prescritas nos programas de ensino.

Na disciplina de Português, apenas uma média de cerca de (n=37) alunos, que corresponde a 35,3%, é que desenvolveu as competências básicas. Se os alunos não dominam as vogais, as consoantes, as combinações fonéticas, a formação de palavras e de frases simples, é natural que eles enfrentem dificuldades na leitura,

interpretação e produção de textos relativamente complexos que, estas duas últimas, constituem exigências do 3º ciclo.

Na disciplina de Matemática, do mesmo universo, apenas uma média de cerca de (n=28) alunos, correspondentes a 26,7% é que acertou os exercícios.

Nas Habilidades para a Vida, os dados apresentam uma percentagem de 57,5%, correspondente a (n=61) alunos que acertaram os exercícios do teste.

Fazendo uma análise global por disciplina, os dados indicam que apenas nas Habilidades para a Vida é que se obteve mais de metade dos alunos em situação positiva. Nas restantes, como na disciplina de Português obteve-se uma percentagem média de apenas 41,6%. dos (n=113) alunos submetidos a teste, o que equivale a dizer que nesta disciplina 41,6% é que desenvolveram competências comunicativas (orais e escritas) prescritas nos programas do Ensino Básico.

O 1º ciclo é o único que apresenta maior percentagem positiva e superior a 50% relativamente aos restantes ciclos, por causa dos resultados elevados obtidos na oralidade.

A disciplina de Matemática apresenta uma percentagem média global de 40,7% em todos os ciclos, que corresponde a cerca de (n=46) dos (n=113) alunos testados. Há um decréscimo percentual subsequente, há medida que o nível de exigência foi se elevando em cada ciclo.

Nas Habilidades para a Vida, apenas (n=51) alunos correspondentes a 45% conseguiram desenvolver competências.

Os resultados globais obtidos em todas as disciplinas e em todos os ciclos indicam que dos cerca de (n=113) testados, uma média de apenas (n=51) alunos, que corresponde a 45% é que desenvolveram as competências prescritas nos programas do Ensino Básico. A tabela abaixo ilustra melhor os dados.

Estimativa Global do Nível de Desenvolvimento de Competências dos Alunos no Ensino Básico.

Ciclos	Certo		Meio certo		Errado		Em branco		Totais	
	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%
1º Ciclo	67	54,9	15	12,2	37	30,3	3	2,4	122	100
2º Ciclo	41	36,3	18	16,3	50	45,4	1	0,9	110	100
3º Ciclo	45	42,4	20	18,8	40	37,7	1	0,9	106	100
Médias	51	45	18	15,9	42	37,1	2	1,7	113	100

Conclusões

Os dados apresentados denunciam uma situação não positiva sobre os processos de desenvolvimento de competências no Ensino Primário, que resulta de uma série de factores, dos quais se destacam:

- A existência de professores do EB sem formação e/ou sem o domínio efectivo das exigências curriculares plasmadas nos programas de ensino;
- O elevado rácio professor/aluno que não permite boa gestão de turmas e facilidades no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores e do controlo de competências;

- A deficiente articulação da cadeia curricular e dos processos na implementação dos currículos (dos IFPs e do EB) que se traduz no desenvolvimento parcial ou mesmo limitado das competências prescritas nos programas do Ensino Básico
- .A ausência ou exiguidade de infra-estruturas e de meios de ensino como (salas de aula, carteiras, quadro, manuais, livros, etc.)
- A ausência, a vários níveis, de um sistema instituído de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*), isto é, da necessidade de justificar sobre o que é feito e como é feito e tomar decisões correspondentes e convenientes, constitui uma lacuna no sistema educativo moçambicano.

Finalmente, embora a nossa amostra não nos permita generalizar as conclusões obtidas, à escala do país, os resultados obtidos dão-nos uma suspeita de que, mais de metade dos alunos do país não adquire as competências prescritas nos programas do Ensino Básico. O nível de dificuldade é acentuado e progressivamente assinalável do ciclo para outro e é, logicamente, inversamente proporcional à percentagem positiva por ciclos de aprendizagem. Este facto resulta, em parte, da fragilidade financeira e institucional, formação e gestão de recursos humanos, e ainda da insuficiência de recursos materiais, como tivemos a oportunidade de referirmos. Assim, recuperando o teor do tema sobre se o Modelo por Competência constitui, ou não, um Enigma do Currículo do Ensino Básico de Moçambique, concluímos que, na verdade, o desenvolvimento de competências ainda constitui um enigma no currículo do Ensino Primário de Moçambique, enquanto não for resolvida a disfuncionalidade e/ou a desengrenagem curricular e institucional que constatamos.

Sugestões e recomendações do estudo

Será neste campo que, embora o nosso estudo não tenha sido direccionado, de forma profunda, para algumas das áreas (porque tal não era o nosso objectivo), iremos dar sugestões que tanto podem ser para despertar uma atenção especial para correcção e prevenção, como podem ser para dar novas linhas para outras investigações ou estudos. Neste sentido, e na base dos resultados do estudo, sugere-se que:

- O MINEDH faça revisão do conteúdo dos programas do Ensino Básico, sobretudo no que respeita à formulação/definição de competências dos ciclos de aprendizagem;
- O MINEDH faça estudos direccionados, periódicos e permanentes sobre a implementação do currículo do Ensino Primário.
- O MINEDH, em coordenação com outros sectores afins, estude as formas de provisão de recursos/meios materiais para a melhoria da actividade docente do professor do Ensino Primário e das condições económicas para a sua motivação profissional.
- A construção de salas de aula e a provisão das respectivas carteiras assim como as casas de professores exige uma actuação combinada e concertada com vários sectores sociais, sobretudo em campanhas de sensibilização das populações para aderirem aos programas de planeamento familiar não só para o bem da saúde da mulher e dos novos seres, mas, igualmente, para o equilíbrio entre a criação/produção das condições educacionais e a expansão demográfica.

- O MINEDH considere a necessidade de efectuar qualquer reforma curricular sempre depois de um estudo profundo sobre a implementação do currículo anterior a ser reformulado.
- O MINEDH, através do INDE, desenhe currículos dos IFPs que tenham elementos de intersecção com o currículo do Ensino Básico, sobretudo no que respeita às Metodologias Participativas, à Avaliação das Competências e, de forma específica, às Metodologias de cada disciplina do Ensino Primário.
- O MINEDH assegure que a selecção de formadores para os IFPs considere o tempo e experiências dos professores na actividade de docência no Ensino Básico e com nível habilitacional mínimo de licenciatura.
- O MINEDH, as DPECs, os SDEJTs e as direcções do IFPs e de escolas do Ensino Primário planifiquem acções de formação ou reciclagem e supervisão pedagógica regulares sobre matérias científicas, dos currículos e sobre estratégias metodológicas nos diferentes subsistemas de ensino.
- O MINEDH, as DPECs, os SDEJTs e as direcções do IFPs e de escolas do Ensino Primário deem prioridade às matérias sobre as características do Modelo por Competência e suas exigências, Metodologias Participativas, bem como sobre a Avaliação de Competências, ao planificar acções de formação.
- As acções de formação e/ou de reciclagem devem ser permanentes a diversos níveis.
- O MINEDH crie, a diversos níveis, um sistema de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*), que permita que as instituições, dirigentes e professores justifiquem sobre o que fazem e como fazem de forma a se tomarem decisões correspondentes, pontuais e convenientes.

Referências bibliográficas

- CUSWORTH, R; DICKINSON, E. (1994). *Changing the curriculum: An innovative case study*. Sydney. Disponível em <http://www.aare.edu.au/data/publications/1994/cuswr94021.pdf>, consultado em 06.06.2015
- DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SIVEIRA, A. (2008). *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. Disponível em http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf, consultado em 04.06.2013.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org). (2004) *o enigma da competência em educação*. São Paulo: Artimed Editora S.D.
- DE KETELE, J. M. (2006). Caminhos para a avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40 (3), 135-147.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (2004). A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In J. Dolz e E. Ollagnier (et col). *O enigma da competência em educação*, 9-26. Porto Alegre: Artmed.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (2004). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- ESTRELA, M. T. (2000). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48. Universidade de Minho.
- FERREIRA, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos in A. Silva e J. Pinto (Orgs). *A investigação nas ciências sociais*, pp. 165-196.
- GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GODOY, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63. Rio de Janeiro.
- GOODSON, I. F. (2001). *O Currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- KILBORN, W. (2005). *Manual de Didáctica de Matemática*. Maputo: INDE.
- MIRANDA, B. (2008). *Método Quantitativo versus Método Qualitativo*. Disponível em <http://adrodomus.blogspot.com/2008/06/mtodo-quantitativo-versus-mtodo.html>, consultado em 12.02.2011.
- NHANTUMBO, A. B. B. (2009). *Análise da Implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem no Currículo do Ensino Básico de Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). Gualtar: Universidade do Minho.
- NHANTUMBO, A. B. B. (2013). *Desenvolvimento de Competências. Um enigma do currículo do Ensino Básico de Moçambique? Um estudo de caso*. (Tese de Doutoramento) Gualtar: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e Acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2009). *Globalização, desigualdades e cosmopolitismos*. *Revista Portuguesa de Educação*. V.22. nº1, pp.105-143. Universidade de Minho.

- PACHECO, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural; Teorias e Práticas*. Porto: ASA Editores.
- PERRENOUD, P. (2004). *Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para Combater o Fracasso Escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- QUIST, D. (2007), *Métodos do Ensino Primário. Manual do professor*. Maputo: Editora Nacional de Moçambique.
- RIBEIRO, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Fotelito.
- RABELO, K. S. P. (2009). *A avaliação da aprendizagem em geografia com base na Perspectiva socioconstrutivista de ensino*. Disponível em [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(3\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(3).pdf), consultado em 28.10.2014.
- REY, B.; CARETTE, V; DE FRANCE, A.; KAHN, S. (2005). *As competências na escola*. Gaia: Rocha Artes Gráficas.
- SILVA, B. D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71580>, consultado em 18.10.2014
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- YIN, R. K. (2002). *Estudo de caso. Planejamento de Métodos*. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman.