

**A avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em  
Moçambique: entre tensões e desafios**

**The evaluation in learning cycles in the basic education of Mozambique:  
between tensions and challenges**

**La evaluación por ciclos de aprendizaje en la Enseñanza Básica en  
Mozambique: entre tensiones y desafíos**

Stela Mithá Duarte\*

**Resumo:** Este artigo discute a política de progressão por ciclos de aprendizagem introduzida na última reforma curricular do Ensino Básico (EB) em Moçambique, em 2004. Esta política tem sofrido muitas contestações no seio da sociedade pelo facto de os alunos progredirem de classe sem terem obtido as competências preconizadas no plano curricular. O objectivo geral do estudo é analisar as tensões e os desafios da avaliação por ciclos de aprendizagem no EB de Moçambique. A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa conclui que não foram criadas as condições necessárias para a implementação da política de progressão por ciclos de aprendizagem em Moçambique, sendo necessário, portanto, melhorar aspectos como a sua divulgação, as condições de funcionamento das escolas e a formação de professores, de modo a praticarem efectivamente a avaliação formativa.

**Palavras-chave:** Ensino Básico. Ciclos de aprendizagem. Avaliação da aprendizagem.

**Abstract:** This paper discusses the policy of cycles of learning (non retention policies) introduced by the last curricular reform in Basic Education (BE) in Mozambique in 2004. This policy has faced many objections within the society due to the fact that the students are promoted from one class to another without having acquired the competences proposed in the curricular plan. The main objective of this study was to analyze the tension and challenges of the evaluation in learning cycles in BE in Mozambique. The methodology used was based on bibliographic and documental survey. The research concluded that the necessary conditions for the implementation of the progression politics in the learning cycles in Mozambique were not created. Therefore, it is necessary to improve aspects such as policy dissemination, schools functioning conditions and teachers' education, so that formative assessment can be applied effectively.

**Keywords:** Basic Education. Learning Cycles. Learning assessment.

**Resumen:** Este artículo discute la política de progresión por ciclos de aprendizaje introducida en la última reforma curricular de la Enseñanza Básica (EB) en Mozambique, en 2004. Esta política ha sufrido muchas contestaciones en el seno de la sociedad por el hecho de que los alumnos progresen de clase sin obtener

---

\* Professora Associada da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, Maputo. E-mail: <steladuarte@hotmail.com>.

las competencias preconizadas en el plano curricular. El objetivo general del estudio es analizar las tensiones y los desafíos de la evaluación por ciclos de aprendizaje en el EB de Mozambique. La metodología utilizada se basa en la investigación bibliográfica y documental. La investigación concluye que no se crearon las condiciones necesarias para la aplicación de la política de progresión por ciclos de aprendizaje en Mozambique, por lo que es necesario mejorar aspectos como su divulgación, las condiciones de funcionamiento de las escuelas y la formación de profesores, a practicar efectivamente la evaluación formativa.

**Palabras clave:** Enseñanza Básica. Ciclos de aprendizaje. Evaluación del aprendizaje.

## Introdução

Este estudo aborda o processo de avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico<sup>1</sup> (EB), suas tensões e desafios em Moçambique. O estudo revela-se importante pelo facto de se ter introduzido em 2004 a progressão por ciclos de aprendizagem no EB em Moçambique, com muitos questionamentos à sua volta, necessitando, deste modo, de ser mais estudada, fundamentada e divulgada.

O EB constitui a base mais larga da pirâmide escolar, abarcando a maior parte da população estudantil, sendo um imperativo compreender melhor o seu funcionamento, na perspectiva de melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A motivação para a pesquisa relaciona-se com a escassez, em Moçambique, de estudos sobre avaliação, embora haja, nos últimos anos, uma tendência de evoluírem de forma crescente, especialmente com a introdução da Pós-Graduação em Educação em Instituições de Ensino Superior do país. Motiva-nos também a necessidade de reflectir e compreender como a progressão por ciclos de aprendizagem está a ser implementada nas condições de Moçambique, um país da periferia.

O objectivo geral do estudo é analisar as tensões e os desafios da avaliação por ciclos de aprendizagem no EB em Moçambique. Constituem objectivos específicos: (i) destacar aspectos fundamentais relativos ao currículo do EB e à avaliação por ciclos de aprendizagem; (ii) identificar possíveis mudanças que têm estado a ocorrer na avaliação com a implantação dos ciclos de aprendizagem; (iii) contribuir para a melhoria dos processos de avaliação no EB em Moçambique.

A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental. Neste sentido, foram consultadas obras fundamentalmente sobre o EB, os ciclos de aprendizagem e a avaliação. Entre os principais autores que abordam assuntos relacionados com o nosso objecto de estudo, destacamos: Azevedo (2007), Black (2009), Duarte et al. (2012), Flores (2014), Mainardes (2009, 2010, 2016), Marchesi; Péres (2004), Mate (2013), Nhantumbo (2014), Perrenoud (2004), Taras (2010); Stremel; Mainardes (2011). Wetimane (2013).

Os critérios usados para a escolha dos autores estão relacionados ao facto de subsidiarem teoricamente a análise que se pretende efectuar da política de avaliação por ciclos de aprendizagem no EB, que nos propomos realizar. Com relação aos autores moçambicanos, explorou-se aquilo a que tivemos acesso e que foi publicado em termos de livros e artigos. Apesar de as publicações ainda serem escassas, facultaram-nos uma consistente base para a nossa análise

---

<sup>1</sup> O Ensino Básico em Moçambique coincide com o Ensino Primário, com um total de 7 classes, que compreendem da 1ª a 7ª classe. Para o Brasil as classes equivalem às séries.

e conclusões. Foi efectuada uma leitura crítica das obras, tendo como referência os objectivos formulados no artigo.

Dos documentos estudados constam, essencialmente, o Plano Curricular do EB (INDE/MINED, 2003), o Relatório de Avaliação Nacional da 3ª classe (MINED/INDE, 2014) a Política Nacional de Educação (Moçambique, 1995) e o Balanço da introdução do Sistema Nacional de Educação (MINED, 1991). Estes documentos foram escolhidos por representarem linhas de orientação ou estudos oficiais sobre a estrutura do EB, política de ciclos, avaliação e aspectos afins.

Optou-se por uma pesquisa com carácter descritivo, analisando as informações constantes em bibliografia e documentos que versam sobre o tema em estudo. Para o efeito, adoptou-se a análise de conteúdo, considerando que possui dimensão descritiva e interpretativa, que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo (Guerra, 2012, p. 62). Deu-se enfoque especial às seguintes categorias de reflexão e análise: ensino básico, ciclos de aprendizagem e avaliação por ciclos de aprendizagem.

O nosso argumento central é que a avaliação por ciclos de aprendizagem no EB em Moçambique foi introduzida sem se terem criado as condições adequadas para que a política tivesse o êxito esperado, havendo urgência de se corrigirem os desvios identificados na prática, adoptando estratégias formativas e inclusivas na avaliação dos alunos.

Baseamo-nos em Macedo para definir políticas curriculares como “discursos hegemónicos, mais ou menos efectivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para a educação [e currículo]” (2014, p. 1536). Houve, deste modo, com a política de avaliação adoptada em Moçambique, uma tentativa de direccionar o EB para uma perspectiva mais inclusiva, atribuindo novos sentidos para a educação e para a escola.

O estudo conclui que efectivamente não foram criadas as condições necessárias para a implementação da política, com destaque para um ressignificação da avaliação, e sugere-se a sua maior divulgação, melhoria nas condições de funcionamento das escolas e na formação de professores, especialmente para realizarem a avaliação formativa, esta considerada “uma prática reflectida e racional que dá conta da progressão de cada aluno” (SCALLON, 2015, p. 257).

O artigo está estruturado do seguinte modo:

- (i) abordagem teórica sobre o currículo do EB, os ciclos de aprendizagem e a avaliação;
- (ii) políticas do EB em Moçambique: o plano curricular e a avaliação da aprendizagem;
- (iii) tensões e desafios da avaliação da aprendizagem no EB em Moçambique;

Seguem-se as considerações finais e as referências.

### **(I) Abordagem teórica sobre o currículo do EB, os ciclos de aprendizagem e a avaliação**

Nesta abordagem teórica, iremos orientar a nossa análise a três aspectos inter-relacionados do nosso estudo: currículo do EB, ciclos de aprendizagem e avaliação.

## **Currículo do EB**

Actualmente, com a tendência de globalização de políticas educacionais, vai-se generalizando a adopção de formações baseadas em competências. Scallon identifica várias expressões que são usadas para designar uma competência, tais como, por exemplo, qualidade global da pessoa, integração apropriada dos saberes (saber, saber-fazer, saber-ser), conjunto integrado de habilidades, capacidade de acção (SCALLON, 2015, p. 142). De modo genérico, a bibliografia tem-nos revelado que uma competência é a capacidade do indivíduo mobilizar um conjunto de saberes para resolver com sucesso uma situação-problema. Assim, competência envolve conhecimentos, habilidades, hábitos, valores, normas, comportamentos.

O currículo do EB nos sistemas educativos genericamente está orientado para o desenvolvimento de competências básicas que permitam a inserção plena do indivíduo na sua comunidade e na sociedade em geral. As competências relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo são fundamentais, uma vez que mesmo que o indivíduo não tenha possibilidades de progredir para outros níveis de ensino, o que muitas vezes acontece em Moçambique, pode realizar alguma actividade que possibilite o seu sustento e o da sua família.

Actualmente, a educação é encarada como fundamental para a luta contra o desemprego, chave da prosperidade económica, motor do progresso social, científico e tecnológico, dinamizadora cultural e alicerce para a preservação de valores democráticos e para o êxito individual (Papadopoulos, 2005, p. 20), devendo ser capaz de proporcionar a todos uma base a partir da qual cada indivíduo possa adquirir as competências de que necessita (Hughes, 2005, p. 41).

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

No mundo e no contexto específico de Moçambique, constituem desafios educar e formar o indivíduo para exercer a cidadania e superar os obstáculos que lhe forem surgindo, num cenário em que as condições de vida se vêm agravando consideravelmente, com problemas relacionados com o desemprego, doenças como malária e HIV/Sida, fome, guerra, violência, corrupção, problemas ambientais, entre outros.

Vivemos na sociedade do conhecimento e são múltiplas as oportunidades de aprender. Entretanto a escola ainda conserva o seu papel de contribuir para formar e educar. O currículo no EB deve possibilitar que o aluno desenvolva valores morais, éticos, de solidariedade, democráticos, de abertura ao diálogo, cultura de paz, cooperação, ajuda mútua e capacidades artísticas e estéticas. A formação nesta etapa do início da escolaridade tem que ser sólida, orientada por profissionais competentes e comprometidos com o seu trabalho.

Sendo Moçambique um mosaico cultural, com vários grupos etno-linguísticos, o currículo nacional do EB, introduzido em 2004, possibilitou a abertura de 20% do espaço para o tratamento de conteúdos locais, facto este que significou uma mudança no sistema educativo, marcado por uma grande tendência para a prescrição normativa, tendo como referência o currículo ocidental.

## Ciclos de aprendizagem

Perante os problemas de aprendizagem e fracasso escolar, vários sistemas educativos adoptaram a política de ciclos de aprendizagem. A ideia subjacente aos ciclos é que possibilitam ao aluno ter mais tempo para a aprendizagem, estimulando e garantindo a sua permanência na escola, sem o espectro constante da ameaça de reprovação precoce.

O ciclo agrupa classes anuais, formando um conjunto, ou ainda são “espaços-tempo de formação” que favorecem uma maior igualdade na escola, alicerçada numa pedagogia diferenciada, na avaliação formativa e em percursos diferenciados de formação (PERRENOUD, 2004, p. 41). O aluno tem espaço e tempo de ir aprendendo ao longo do ciclo, não sendo reprovado no final de uma classe, sendo comumente efectuada a promoção dentro do ciclo.

Nos ciclos “a reprovação se mostra não somente inútil, mas injusta [...] tem total fundamento suprimi-la ou mesmo limitá-la severamente, porque não é uma resposta eficaz e equânime às dificuldades de aprendizagem” (PERRENOUD, 2004, p. 37).

Em Moçambique foram introduzidos em 2004, no EB, três ciclos de aprendizagem, que compreendem aos primeiros sete anos de escolaridades, ou seja, às 7 classes iniciais (no Brasil classe seria a que corresponde à série), da 1ª à 7ª. Passados mais de 13 anos percebemos que existem factores que inibem que a política tenha efectivamente o sucesso esperado em termos de desenvolvimento e resultados.

Na implantação da política de ciclos são distinguidas “aquelas que têm uma proposta pedagógica com referenciais teóricos progressistas e operam mudanças qualitativas no processo educacional; e aquelas que apenas operam no plano burocrático administrativo juntando séries, artificialmente denominadas de ciclos” (AZEVEDO, 2007, p. 13). Na realidade de Moçambique, a proposta de ciclos inclina-se mais para o domínio burocrático e administrativo, numa tendência de práticas artificiais, que mascaram a realidade.

Pelos estudos que temos estado a realizar (Duarte et al., 2012), constatamos que o alargamento do acesso não está a ter repercussões positivas na aprendizagem, gerando até desigualdades e fracasso, este entendido como dizendo respeito aos alunos que, mesmo finalizando a sua permanência na escola, “não alcançaram os conhecimentos e as habilidades considerados necessários para desempenhar-se de forma satisfatória na vida social e profissional e/ou prosseguirem os estudos” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 17-18).

Nesta perspectiva, o fracasso reconfigura-se, ou seja, os alunos não reprovam, continuam na escola, finalizam o EB, mas não aprendem conforme se esperava.

É assim que julgamos ser necessário a realização de pesquisas para entender melhor as concepções e práticas relativas à política de ciclos de aprendizagem e à avaliação, contribuindo para um melhor entendimento do problema e sugerir formas de superá-lo.

Para Mainardes, adoptar os ciclos de aprendizagem tem sentido “se resultar num estado qualitativo superior no que se refere à garantia do direito à educação, à apropriação do conhecimento pelos alunos e à concretização de um projecto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade” (MAINARDES, 2010, p. 65).

Avaliar para determinar a aprovação ou reprovação do aluno numa classe tem sido questionado pelo facto de a aprendizagem não ser um processo linear, o indivíduo precisa de tempo para apreender e assimilar conhecimentos; nem todos possuem o mesmo ritmo de aprendizagem; não se pode excluir crianças que ainda estão num processo de integração e

socialização; a reprovação cria marcas profundas no indivíduo e faz decrescer a sua autoestima; repetir conteúdos não significa melhorar a aprendizagem; os alunos excluídos pertencem geralmente a camadas sociais mais desfavorecidas.

Também se colocam questões de natureza epistemológica, relativas à concepção positivista e cartesiana do conhecimento, numa lógica gradual e linear (PONTE, 2010, p. 182). Para este autor, “a escola acompanhou o paradigma científico positivista em sua busca para organizar, ordenar, hierarquizar e classificar todos os fenômenos e desvelar a realidade a partir de um método rigoroso e objectivo, capaz de afastar toda a ambiguidade e incerteza” (PONTE, 2010, p. 183).

Assim, os ciclos de aprendizagem, podem ajudar a superar problemas que nos são colocados por uma concepção positivista de ciência e conhecimento, pois quando bem concebidos, desenhados e implantados, podem trazer mudanças significativas na aprendizagem dos alunos.

### **Avaliação da aprendizagem**

A avaliação formativa é a forma mais privilegiada na política de progressão por ciclos de aprendizagem. A avaliação formativa permite acompanhar o progresso do aluno ao longo das aprendizagens, identificar os sucessos e problemas de percurso, permitindo ao professor ajudar a superá-los.

Para Mainardes, “a avaliação formativa precisaria de funcionar de forma associada à diferenciação das tarefas, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos e suas necessidades de aprendizagem” (MAINARDES, 2016, p. 5). Atender a estas particularidades, implica que o professor tenha condições de diferenciar o ensino, sendo de destacar, neste âmbito, a sua formação, o tamanho da turma, a existência de material didáctico, entre outros.

A questão da formação inicial e contínua dos professores para realizarem a avaliação formativa preocupa pedagogos um pouco por todo o mundo. Para Black, é necessário trabalhar extensivamente com os professores, em programas de longa duração, de modo a que se implemente a avaliação formativa (BLACK, 2009, p. 196). Para este autor, “muito do investimento em avaliações e testes [...] tem sido empregado para as funções de certificação e responsabilização, negligenciando a função formativa” (BLACK, 2009, p. 196).

Podemos assim constatar que a avaliação formativa, com todo o seu potencial, é relegada para um plano secundário, quase “invisível”, potenciando-se mais a obtenção de números, médias, estatísticas, classificações, ou seja, a avaliação sumativa. Esta avaliação sumativa permite produzir uma série de relatórios com dados quantitativos, orientando a avaliação para um pendor mais burocrático e administrativo, de responsabilização e prestação de contas. Num outra perspectiva, mais humana e democrática, há necessidade de se colocar a avaliação mais ao serviço do aluno, das aprendizagens, do que do sistema (PERRENOUD, 1999).

Com a introdução dos ciclos de aprendizagem, a avaliação é abordada na literatura como um dos aspectos cruciais e que mais se discute, pelo facto de possibilitar a ascensão escolar dos alunos num contexto outrora impensável.

Podemos constatar que isto está ligado à importância da avaliação, ao seu papel estratégico numa escola em que a reprovação é eliminada total ou parcialmente sendo, deste modo, amplamente discutida nos órgãos oficiais e nas pesquisas académicas (MAINARDES; GOMES, 2008).

Para lidar com problemas de reprovação, vários países adotaram a aprovação automática, mas esta pode ter efeitos contraditórios, se não existirem medidas complementares e uma mudança mais sistêmica na instituição escolar (TORRES, 2004, p. 40). Para esta autora “a promoção automática - ou qualquer medida tomada isoladamente - pode diminuir bastante a repetência, mas não, necessariamente, assegurar a aprendizagem” (TORRES, 2004, p. 41).

Sintetizando, esta abordagem teórica permite-nos perceber que há tendências globais de o EB orientar-se para o desenvolvimento de competências; a adoção de políticas de promoção por ciclos de aprendizagem permite combater o fracasso escolar; há diferenças na implantação da política de ciclos de aprendizagem, que vão desde propostas de abordagem pedagógicas a propostas mais burocráticas, sendo que, nestes casos, pode-se correr o risco de agravar problemas de exclusão e fracasso escolar. Também podemos concluir sobre a necessidade de se desenvolver a avaliação formativa numa proposta de implantação de ciclos de aprendizagem.

## **(II) Políticas do EB em Moçambique: o plano curricular e a avaliação da aprendizagem**

O EB em Moçambique encarou sempre o problema de eficácia e eficiência, com altos índices de reprovação e desistência. Por exemplo, em 1987, a taxa de repetição na 1ª classe foi de 33,7%, na 2ª classe de 31,3%, na 3ª classe 32,2%, na 4ª classe 28% e na 5ª classe 25,3% (MINED, 1991, p. 36).

O país teve uma guerra logo após a Independência Nacional, em 1975. Essa guerra civil que decorreu de 1976 a 1992, levou a grandes perdas humanas e prejuízos incalculáveis. Após a assinatura dos Acordos de Paz, em Roma, em 1992, foi aprovada, em 1995, a Política Nacional de Educação em Moçambique, visando “[...] assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados [...]” (MOÇAMBIQUE, 1995, p.15). Para o EP uma das estratégias definidas foi a introdução progressiva da promoção automática no EP1 (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 20).

No âmbito da melhoria da qualidade e relevância, a política define áreas de concentração da acção do Governo, nomeadamente,

[...] reabilitação e manutenção dos edifícios escolares, o aprovisionamento em mobiliário escolar, a reforma curricular, a formação inicial e em serviço dos docentes, a busca de incentivos para uma maior motivação dos professores, a produção e distribuição de livros escolares para alunos e professores e outros meios de ensino, bem como a adopção de mecanismos mais eficazes de gestão das escolas [...]. (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 22).

Entretanto, apesar de já estar em discussão a necessidade de mudar a estrutura do EB e a política de avaliação, isso só vem a acontecer em 2004, com a introdução do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). Este Plano trouxe um conjunto de inovações, nomeadamente, o EB integrado, o currículo local, uma nova abordagem da distribuição dos professores, a progressão por ciclos de aprendizagem e a introdução de Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica (INDE/MINED, 2003, p.24).

Com o PCEB, o EB em Moçambique organizou-se em 2 graus: o 1º grau que integra da 1ª à 5ª classes e o 2º grau, que inclui a 6ª e 7ª classes. No total foram definidos 3 ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo que inclui a 1ª e 2ª classes; o 2º a 3ª, 4ª e 5ª classes e o 3º a 6ª e 7ª classes.

Os ciclos no PCEB são definidos como “unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas” (INDE/MINED, 2003, p. 24). Deste modo, o 1º ciclo está orientado para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, escrita, contagem de números e realização de operações básicas, higiene pessoal, relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio. O 2º ciclo tem em vista aprofundar as habilidades e competências do ciclo anterior, introduzindo ainda novas aprendizagens na área de Ciências Sociais e Naturais. Por seu turno, o 3º ciclo consolida e amplia as competências adquiridas nos ciclos anteriores e prepara o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida (INDE/MINED, 2003, p. 24).

O PCEB preconiza “um sistema de promoção por ciclo de aprendizagem dos alunos que consiste na transição destes, de um ciclo de aprendizagem para outro” (INDE/MINED, 2003, p. 28).

Os argumentos centrais para a introdução deste sistema, é que a reprovação não contribui para melhorar a aprendizagem e os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento variam de pessoa para pessoa (INDE/MINED, 2003, p. 29).

O PCEB refere-se à necessidade de se criarem condições para que se implante a progressão por ciclos de aprendizagem, dentre as quais se salienta a avaliação formativa, a preparação dos professores para a avaliação, a disponibilização de cadernos de exercícios, a disponibilização, por parte do Ministério da Educação, de instrumentos de recolha de informação, tanto qualitativa como quantitativa, a gestão escolar, supervisão e inspecção efectivas (INDE/MINED, 2003, p.29-30).

Este estudo tem como foco a avaliação da aprendizagem, no contexto da progressão por ciclos de aprendizagem, por ser uma das inovações que mais tem colocado interrogações, tensões, dúvidas, incertezas e desafios por parte dos alunos, professores, gestores, pais e/ou encarregados de educação e sociedade em geral.

A forma como se realiza a avaliação na escola está em estreita ligação com múltiplos factores: políticas de avaliação, contexto em que se realiza, formação e postura do professor, cultura escolar, entre outros.

Pelo que temos estado a constatar, a origem social dos alunos é um dos factores de diferenciação quanto ao sucesso escolar, sendo que as crianças provenientes de meios mais desfavorecidos continuam a ser excluídas, agora não à entrada da escola, mas dentro da sala de aulas. Ou seja, há êxito diferencial dentro da escola, baseada na classe de proveniência, sendo que os que possuem “*capital cultural*” têm mais probabilidades de sucesso, garantindo-se deste modo a reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 43). As acções pedagógicas tendem a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural, contribuindo, deste modo, para a reprodução da estrutura social, ou seja, a reprodução social e a reprodução da estrutura das relações de força entre as classes (BOURDIEU; PASSERON, p. 43).

Apesar dos ventos democráticos trazidos pela Independência nacional em 1975 e do discurso pela igualdade, hoje, sob o impacto da agenda neoliberal, continuamos a ter uma sociedade cada vez mais segregada, de um lado, a maioria, constituída pelos que nada ou pouco possuem e, de outro lado, uma minoria, constituída pela elite social, económica e política, que tem amplo acesso aos recursos e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida.

Esta é uma tensão permanente no EB em Moçambique, a massificação não está a ser acompanhada pela melhoria da aprendizagem e da qualidade de ensino, apesar de, como nos referimos, a Política Nacional de Educação prever uma série de melhorias que deviam ser feitas, relacionadas com as infraestruturas, mobiliário escolar, reforma curricular, formação e motivação dos professores, acesso ao livro escolar e gestão das escolas. Na perspectiva de Morrow, estamos a garantir à maioria da população o acesso formal, mas não o acesso epistemológico (MORROW, 2009).

Como educadores, não podemos permitir que, na maioria dos casos, para as crianças “o prolongamento da escolaridade nada mais é que o prolongamento do fracasso” (HUGHES, 2005, p. 41). Contudo, para muitas crianças moçambicanas isso está a acontecer, permanecem na escola e não aprendem na dimensão esperada.

Resumindo, podemos constatar que o PCEB, em 2004, introduziu a promoção por ciclos de aprendizagem. Para o sucesso da política era necessário criar uma série de condições, o que, para o caso de Moçambique, não veio a acontecer. Massificou-se o ensino, mas as condições de funcionamento das escolas não acompanharam essa evolução; aumentou-se o número de alunos, mas as condições de aprendizagem baixaram, como veremos com mais algum detalhe no item que se segue.

### **(III) Tensões e desafios da avaliação da aprendizagem no EB em Moçambique**

Com base em pesquisas realizadas e publicadas, passamos a apresentar algumas das tensões e os desafios com os quais a avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem tem vindo a confrontar-se em Moçambique. Iremos apresentar no total 08 estudos a que tivemos acesso: CESOCI (2011); CESC e MEPT (2011) Duarte et al (2012); Wetimane (2013); Mate (2013); Nhantumbo (2014); Flores (2014) e MINED/INDE (2014). Nestes estudos realçamos as principais conclusões a que os autores chegam em relação à política de avaliação no EB.

Algo que emerge nos estudos de campo efectuados nas pesquisas analisadas é a forma como a política foi introduzida no contexto moçambicano “a deficitária apropriação do conceito por professores e gestores educativos por insuficiente formação [...] originou uma polémica ainda não ultrapassada” (CESOCI, 2011, p. 15). Este estudo também elucida-nos que as construções de salas de aulas esteve aquém do planificado e a expansão que ocorreu no EP foi devido a medidas como adopção de três turnos na escola, aumento do número de alunos por turma e existência de aulas ao ar livre (CESOCI, 2011, p. 11-12). Ou seja, verifica-se uma grande distância entre a planificação e a realidade.

Numa pesquisa realizada nas províncias de Gaza, Zambézia e Cabo Delgado, que envolveu 13 escolas, 49 grupos focais, 149 entrevistas individuais, num total de 536 pessoas, pode-se constatar a insatisfação com a política “muitos professores e membros da comunidade [...] não concordam com a designada passagem automática e consideram-na responsável pela aprovação de alunos sem conhecimentos, habilidades e competências exigidas pelo currículo” (CESC e MEPT, 2011, p. 10). A falta de entendimento do significado e alcance da política de avaliação ciclos de aprendizagem é um dos pontos convergentes entre vários actores.

Num estudo efectuado em 22 escolas distribuídas pelo Norte, Centro e Sul de Moçambique, que contou com uma amostra de 300 professores, 176 alunos, 5 gestores centrais, 22 Directores de escolas e 66 pais e/ou encarregados de educação, constatou-se que não foram criadas as condições para a implementação da nova filosofia de avaliação no EB, tal como previsto na Política Nacional de Educação (1995) e no Plano Estratégico da Educação (1997-

2001). Neste estudo constata-se, entre outros aspectos, que a ideia da necessidade de exclusão ainda está muito presente nos professores; não se olha para a escola como tendo a função de integração social; a introdução da promoção não está a ser traduzida por uma mudança qualitativa; não houve preparação suficiente dos professores para trabalharem com o novo currículo do EB; a política de avaliação surge como algo imposto de cima para baixo; há muitos problemas de leitura e escrita no seio dos alunos; há disparidades entre a avaliação que o professor faz ao longo do ano e o exame nacional; na perspectiva dos pais e/ou encarregados de educação o acesso físico aumentou, mas a qualidade baixou; as infraestruturas escolares não proporcionam um ambiente condigno de aprendizagem; alguns professores sentem-se sobrecarregados, desamparados e com baixa autoestima (DUARTE et al., 2012).

Tendo como amostra 200 professores da província de Inhambane, um outro estudo revela que os professores não se preocupam com as sugestões metodológicas que constam dos programas de ensino; o sistema de avaliação preconizado não é praticado; não há incidência na avaliação formativa; as turmas possuem muitos alunos; é notória a insuficiência na formação de professores, sendo que outros até nem sequer possuem formação psicopedagógica; os professores contestam as progressões e consideram que são uma imposição para a obtenção de percentagens elevadas; há exigências administrativas de os professores obterem no fim do ano 100% de rendimento escolar (WETIMANE, 2013).

Para Mate (2013), a passagem semi-automática é um pressuposto psicológico, antes de ser político e, para melhor entendê-la, é necessário interpretá-la à luz das teorias evolutivas da personalidade. Assim, para o autor, a baixa qualidade de ensino não se deve à promoção semi-automática, mas insere-se num contexto mais amplo, que inclui a formação dos professores e sua competência, acompanhamento psicopedagógico ao aluno do EB, as condições de ensino e aprendizagem, o envolvimento dos pais e encarregados de educação, os pré-requisitos de aprendizagem, o contexto socioeconómico, entre outros (MATE, 2013, p. 337).

O estudo de Nhantumbo, realizado na província de Inhambane e abarcando uma amostra 135 professores do EB e 26 gestores evidencia que existem percepções diferenciadas sobre a progressão por ciclos de aprendizagem que estão relacionadas com o desconhecimento da filosofia, conteúdos e estratégias de implementação (2014).

Na província de Gaza, Flores (2014), com base em uma amostra de 132 alunos, 67 professores e 65 pais e/ou encarregados de educação, conclui que a introdução da política foi uma má a péssima decisão, os alunos não estão a aprender; parte dos graduados da 7ª classe mostra-se inapta para ler e fazer cálculos e a maior parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa não concordam com a manutenção da política.

Sob os auspícios do Ministério, foi realizada uma avaliação nacional aos alunos da 3ª classe, incidindo sobre leitura e escrita, numa amostra de 40 escolas, 6281 alunos, 761 professores e 522 directores/gestores de escolas (MINED/INDE, 2014). Os resultados indicam que acima da metade dos alunos participantes estudam em escolas sem água (56,5%) e sem energia (72,8%) e somente 16% deles estão em escolas com biblioteca, cantina escolar e papelaria. Com excepção de Maputo- Cidade e Maputo-Província, mais de 60% dos alunos sentam-se no chão, apenas 25% dos alunos são acompanhados pelo mesmo professor até à conclusão do 2º ciclo do EP. Apenas 1 em cada 16 alunos consegue ler frases simples e inferir sobre informação num texto. O estudo conclui que o desempenho dos alunos comparado com as competências exigidas está aquém do desejado (MINED/ INDE, 2014).

Esta análise dos estudos efectuados em Moçambique leva-nos concluir que a política em Moçambique ainda não está a representar um salto qualitativo na melhoria das aprendizagens (MAINARDES, 2010).

Com base no que foi exposto, podemos verificar que existem várias tensões relacionadas com a política de avaliação por ciclos de aprendizagem, num cenário em que um conjunto de exigências para a sua implementação não estão a ser observadas em Moçambique. Por outras palavras, a política está presente, é “oficial”, faz parte do currículo, mas existem tensões permanentes entre o que está prescrito e aquilo que é a prática diária dos gestores, alunos, professores, pais e encarregados de educação. A realidade está muito distante do que está preconizado nas directrizes oficiais, existe um fosso entre o ideal e o real. Concebe-se que o processo deve decorrer de uma forma, mas as condições reais existentes não permitem que isso aconteça.

Os ciclos de aprendizagem, traduzem-se, em termos de avaliação, na necessidade e urgência de mudança de paradigma, de uma perspectiva mais objectiva, quantitativa, sumativa, classificatória e excludente, para uma avaliação mais subjectiva, qualitativa, formativa, dialógica e inclusiva, ou seja, passar de uma “medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 10). Mas isto não está a acontecer, pelo menos na dimensão desejada.

O país defronta-se com o problema de ter escolas de construção precária, alunos que sentam no chão da sala de aulas, por falta de carteiras, alunos que estudam ao ar livre, por falta de salas de aulas, alunos sem o livro escolar, professores sem o manual que os orienta, salas de aulas superlotadas, professores insuficientemente preparados para as exigências do currículo, falta de divulgação da política na comunidade escolar e na sociedade em geral, falta de aprendizagem dos alunos, entre outros. Este cenário vem contrariar o que é descrito na Política Nacional de Educação em Moçambique (1995).

Os desafios para o contexto moçambicano são variados e muitos passam pela melhoria das condições sociais, económicas e políticas do país. Podemos, com base nos estudos efectuados até agora apresentar os seguintes desafios: melhorar o processo de condução de reformas, tornando-os mais inclusivos, participativos e democráticos, envolvendo os vários actores e sensibilizando-os para a mudança; melhorar as políticas e práticas, tanto de formação inicial como contínua de professores; formar continuamente os professores para realizarem a avaliação formativa; melhorar as infraestruturas e mobiliário escolar; capacitar professores e gestores escolares para a implementação das reformas e inovações curriculares; melhorar as condições de trabalho e o salário dos professores; garantir que todo o aluno do EB se sente numa carteira e tenha acesso ao livro de distribuição gratuita; reduzir o rácio aluno/professor; garantir apoio aos alunos através do ADE (Apoio Directo as Escolas) em material escolar e lanche; sensibilizar os pais e encarregados de educação e a comunidade em geral para esta nova perspectiva de escola e avaliação.

Uma revisão profunda da política de ciclos e da avaliação, assim como sua implantação seriam urgentes. A permanência do aluno na escola ao longos de anos tem que significar também aprendizagem, e não apenas uma progressão “artificial”. E neste sentido, quanto à avaliação, corroboramos com a ideia de que

[...] as consequências da perda de visão sobre o processo de avaliação são muito sérias: a não monitoração dessa perda significa efectivamente que não estamos garantindo nem que a avaliação seja realizada apropriadamente, nem que os resultados sejam relatados de modo transparente. (TARAS, 2010, p. 27).

## Considerações finais

Como se pode verificar, estão a ser efectuados estudos sobre a política de ciclos e a avaliação da aprendizagem no EB em Moçambique, mas a sensação que temos é que andamos a duas velocidades: as pesquisas feitas ainda não informam, ao menos suficientemente, a definição de políticas educacionais.

Os postulados do currículo prescrito ainda estão muito longe de se concretizarem na prática, ainda muito “contaminada” pela organização em classes anuais, que se fecham, numa perspectiva linear, e não numa visão de totalidade. Ao invés de uma avaliação formativa, ainda estamos a conceber a avaliação centrada no controlo, sumativa e excludente. E se os alunos aprovam sem ter alcançado as competências desejáveis, podemos falar de uma “fabricação” de resultados escolares.

No que se refere ao destaque dos aspectos fundamentais relativos à implantação da política de ciclos de aprendizagem em Moçambique, o estudo ora efectuado revela que a política não foi suficientemente socializada no seio da comunidade escolar e na sociedade, esta marcada por influências que provêm de uma situação colonial promotora da exclusão e de um período revolucionário que foi incapaz de abordar a questão da avaliação numa perspectiva mais formativa. Neste processo, por parte dos sujeitos envolvidos, há mais silenciamentos que diálogos, e os resultados da aprendizagem estão bem aquém do esperado.

Sobre as mudanças que estão a ocorrer com a implantação da política de avaliação por ciclos de aprendizagem, constata-se que está a ser difícil superar as rotinas estabelecidas na escola e desenvolver uma nova cultura avaliativa, mais formativa. Os pais queixam-se da escola, os professores estão insatisfeitos e, o mais grave, os alunos revelam sérios problemas de aprendizagem. Parece estar assente que não é esta a escola que a sociedade moçambicana quer neste momento, mas também não é a outra que tínhamos, colonial, elitista, discriminatória e excludente. É caso para dizer que devemos debater seriamente para “reinventar” a nossa escola. Por outras palavras, a introdução da política de ciclos de aprendizagem e de um novo sistema de avaliação ainda não está a resultar na melhoria qualitativa dos resultados escolares no EB. O sentimento comum, compartilhado por muitos professores, é que esta nova filosofia de avaliação foi imposta. Eles não estão ainda suficientemente formados e motivados para assumirem o compromisso de implantar novas modalidades de avaliação, mais formativas, dialógicas e inclusivas.

De entre as várias sugestões que apresentamos, temos a realçar a melhoria na socialização dos processos educativos e, em especial, das reformas curriculares; a revisão dos programas de formação de professores, tanto inicial como contínua, preparando-os para praticarem, com competência, a avaliação formativa e a diferenciação do ensino; a busca constante de parcerias, nacionais e estrangeiras, para melhorar as condições de funcionamento das escolas, o aprimoramento dos modelos e práticas de gestão e administração escolar, conferindo gradualmente uma maior autonomia às escolas e a continuação de estudos sobre avaliação por ciclos de aprendizagem, assim como a sua utilização para a melhoria do desenho e implantação das políticas educacionais.

## Referências

AZEVEDO, J. Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, A. (Org.). **A construção de uma outra escola possível**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Walk, 2007. v. 1. p. 13-51.

BLACK, P. Os professores podem usar a avaliação para melhorar o ensino? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 195-201. jul./dez. 2009. DOI: 10.5212/praxeduc.v.4i2.195201

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

CESC. MEPT. **Avaliação da qualidade dos Serviços de Educação no Ensino Básico na óptica dos beneficiários**: estudo de caso realizado em 3 províncias - Gaza, Zambézia e Cabo Delgado. Maputo: CESC e MEPT, 2011.

CESOCI International. **Avaliação do PEES 2006-2010/2011**. v. 2. Ensino Primário e Secundário. Maputo: CESOCI, 2011.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo, Cortez; Brasília, MEC; UNESCO, 1999.

DUARTE, S. et al. **Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico**: desafios na mudança do paradigma de avaliação. Maputo: INDE e Editora Educar UP, 2012.

FLORES, J. Progressão por ciclos de aprendizagem versus qualidade de ensino-aprendizagem no Ensino Básico: percepções e processo de implementação e divulgação. In: DIAS, H.; DUARTE, S.; PICARDO, S. **Didáticas e práticas de ensino e aprendizagem em Moçambique**: competência, renovação e qualidade. Maputo: Alcance Editores, 2014. p. 311-329.

GUERRA, I. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentido e formas de uso. Cascais: Principia, 2012.

HUGHES, P. Objectivos, expectativas e realidades da educação dos jovens. In: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 35-44.

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: INDE, 2003.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez, 2014.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa. In: DAVID, L.; DOMINICK, R. (Orgs). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 49-71.

MAINARDES, J. Avaliação da aprendizagem na alfabetização. In: CRUZ, M. C. V.; BORBA, R. E. S. (Orgs.). **Ciclos de palestras – vol. 1**. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 109-125.

MAINARDES, J.; GOMES, A. C. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão da literatura (2000-2006). In: FETZNER, A. (Org.). **Ciclos em Revista**. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. v. 4. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 233-250.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, p. 53-64, 2011. DOI: 10.4025/imagenseduc.v1i3.14242

MARCHESI, A.; PÉRES, E. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A., GIL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33

MATE, G. Avaliação no contexto da passagem semi-automática e da aprendizagem por ciclos no Ensino Básico. In: DUARTE, S.; DIAS, H.; CAPECE, J. (Orgs.). **Avaliação educacional em Moçambique: inclusão, inovação e qualidade**. Maputo: Editora Educar UP, 2013. p. 334-338.

MINED/ INDE. **Relatório da Avaliação Nacional da 3ª classe**. Maputo: INDE, 2014.

MINED. **Balanco da introdução do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: MINED, 1991.

MOÇAMBIQUE. **Política Nacional de Educação e estratégias de implementação**. Maputo, Conselho de Ministros, 1995.

MORROW, W. **Bounds of Democracy: epistemological access in Higher Education**. Cape Town: HSRC Press, 2009.

NHANTUMBO, A. Análise da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem no currículo do Ensino Básico em Moçambique. In: DIAS, H.; DUARTE, S.; PICARDO, S. **Didáticas e práticas de ensino e aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade**. Maputo: Alcance Editores, 2014. p. 260-269.

PAPADOPOULOS, G. Aprender para o século XXI. In: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 19-34.

PERRENOUD, P. **Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONTE, N. Pistas para pensar o currículo na perspectiva dos ciclos. In: DAVID, L.; DOMINICK, R. (Orgs.). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 181-193.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Tradução de Juliana Martins. Curitiba: Pucpress, 2015.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011. DOI: 10.4025/actascieduc.v33i2.12647

TARAS, M. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 123-130. jul./dez. 2010. DOI: 10.5212/praxeduc.v5i1.123130

TORRES, R. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-42.

WETIMANE, F. Desenvolvimento de competências, processo de avaliação e progressões no 1º Ciclo do Ensino Básico: os problemas de leitura e escrita iniciais. In: DUARTE, S.; DIAS, H.; CAPECE, J. (Orgs.). **Avaliação educacional em Moçambique**: inclusão, inovação e qualidade. Maputo: Editora Educar, 2013. p. 242-257.

*Recebido em 30/07/2017*

*Versão corrigida recebida em 01/10/2017*

*Aceito em 06/10/2017*

*Publicado online em 12/10/2017*