UNIVERSIDADE KIMPA VITA

15 - 10 | 2026

Progressão por ciclos de aprendizagem em Moçambique: análise do seu impacto no desempenho escolar na Escola Primária Completa 1 de Junho, Boane (2022-2023)

Progression through learning cycles in Mozambique: an analysis of its impact on school performance at 1st of June Complete Primary School, Boane (2022–2023)

Nelsa Maria Cumbe | João Baptista Amide

Versão eletcrónica
URL: https://ciencia.unikivi.ao

Data de publicação: 15-10-2026. Páginas: 18

Editor
Revista Científica Interdisciplinar da UNIKIVI

Referência electrónica

Cumbe, N. M. & Amide, J. B. (2026). Progressão por ciclos de aprendizagem em Moçambique: análise do seu impacto no desempenho escolar na Escola Primária Completa 1 de Junho, Boane (2022-2023). 02(01), 01-18.

Universidade Kimpa Vita
Bairro Popular n°1, rua Henriques Freitas
CP 77, Cidade do Uíge
Angola

Revista Científica Interdisciplinar da UNIKIVI – Universidade Kimpa Vita,
Vol. 02, N.º 01, 2026, pp. 01-18, Uíge
https://ciencia.unikivi.ao

PROGRESSÃO POR CICLOS DE APRENDIZAGEM EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISE DO SEU IMPACTO NO DESEMPENHO ESCOLAR NA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA 1 DE JUNHO, BOANE (2022-2023)

Progression through learning cycles in Mozambique: an analysis of its impact on school performance at 1st of June Complete Primary School, Boane (2022–2023)

Nelsa Maria Cumbe

Universidade Católica de Moçambique, Moçambique

nelsacumbe14@gmail.com | https://orcid.org/0009-0004-3599-281X

João Baptista Amide

Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthine, Moçambique

amidej2020@gmail.com | https://orcid.org/0009-0002-0219-6388

RESUMO

O presente estudo analisa a implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem (PCA), procurando compreender a relação entre este modelo e o desempenho escolar dos alunos da Escola Primária Completa 1 de Junho, no distrito de Boane, durante o período de 2022–2023. Adoptou-se uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, recorrendo à pesquisa bibliográfica e documental e à realização de entrevistas semiestruturadas. A selecção dos participantes foi intencional, abrangendo 11 participantes, distribuídos por quatro grupos: quatro alunos do IIº ciclo, três professores, dois gestores escolares e dois encarregados de educação. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que alguns alunos progridem entre as classes e os ciclos sem terem consolidado as competências previstas para o respectivo nível de aprendizagem. Esta situação é percepcionada pelos participantes como estando relacionada com dificuldades de compreensão e insuficiente apropriação das directrizes que orientam a implementação da PCA. Identificaram-se ainda factores de natureza política, técnica e material que condicionam a implementação do modelo e estão associados a dificuldades no desempenho escolar, destacando-se o elevado rácio professor-aluno e a insuficiência de meios e recursos didácticos. Conclui-se que a implementação da PCA, no contexto estudado, enfrenta desafios que podem comprometer a consolidação das competências previstas para os diferentes ciclos de aprendizagem. Recomenda-se o reforço da capacitação dos professores e demais intervenientes, do acompanhamento pedagógico e da disponibilização de recursos adequados, de modo a assegurar uma implementação coerente com os objectivos do Plano Curricular do Ensino Primário.

Palavras-chave: Progressão por ciclos; Avaliação Formativa; Desempenho Escolar; Ensino Primário, Currículo Escolar moçambicano.

ABSTRACT

This study examines the implementation of the Learning Cycle Progression model and its relationship with pupils' academic performance at Escola Primária Completa 1 de Junho (1 de Junho Primary School), in the district of Boane, over the 2022 - 2023 period. An exploratory study was carried out following a qualitative approach, combining documentary and bibliographic research with semi-structured interviews as the main data collection instruments. Participants were purposively selected, comprising eleven individuals distributed across four groups: four second-cycle pupils, three teachers, two school managers, and two parents/guardians. Data were examined through content analysis. The findings show that some pupils move up through grades and cycles without having fully consolidated the competencies expected for their level, a situation participants attribute largely to difficulties in understanding, and to insufficient familiarity with the guidelines that govern the implementation of this model. Political, technical, and material constraints were also identified as factors that hinder both the implementation of the model and pupils' academic performance, particularly the high teacher-pupil ratio and the shortage of adequate teaching and learning resources. The study concludes that, in the context examined, implementing the Learning Cycle Progression model faces challenges likely to compromise the consolidation of the competencies envisaged for each learning cycle. It is therefore recommended that teacher and stakeholder training be strengthened, that pedagogical support be reinforced, and that adequate resources be made available, so as to ensure implementation consistent with the objectives of the Primary Education Curriculum Plan (PCEP).

Keywords: *Learning Cycles Progression; Formative Assessment; Academic Performance; Primary Education, mozambican School Curriculum.*

1 INTRODUÇÃO

A qualidade da educação constitui uma preocupação central nos sistemas educativos contemporâneos, particularmente no que se refere à aquisição efectiva de competências pelos alunos ao longo do percurso escolar. Em Moçambique, esta preocupação assume particular relevância no contexto das sucessivas reformas curriculares implementadas no Ensino Básico, destinadas a responder às transformações políticas, económicas, sociais e culturais, bem como aos desafios decorrentes da globalização. Neste contexto, em 2004 foi introduzido o Novo Currículo do Ensino Básico, cujas principais orientações estão sistematizadas no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). Segundo o INDE/MINED (2003), entre as principais inovações destacam-se os ciclos de aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o currículo local, a distribuição de professores, a promoção semi-automática ou progressão por ciclos de aprendizagem e a introdução das línguas moçambicanas, da língua inglesa, de ofícios e da Educação Moral e Cívica.

O Currículo do Ensino Básico introduzido em 2004, no quadro da Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, estruturava o Ensino Primário em sete classes, organizadas em três ciclos de aprendizagem: I ciclo, correspondente à 1.ª e 2.ª classes; IIº ciclo, da 3.ª à 5.ª classe; e IIIº ciclo, correspondente à 6.ª e 7.ª classes. Posteriormente, a aprovação da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, que estabelece o Sistema Nacional de Educação, introduziu alterações na estrutura e organização do sistema educativo moçambicano, procurando reforçar a articulação entre níveis de ensino, objectivos, conteúdos, materiais didácticos e práticas pedagógicas.

É neste contexto de transformação curricular que se insere a presente investigação, centrada na progressão por ciclos de aprendizagem e na sua relação com o desempenho escolar dos alunos. Esta modalidade de progressão procura reduzir a retenção anual e permitir que os alunos avancem dentro de determinado ciclo, desenvolvendo progressivamente as competências previstas. Contudo, a sua eficácia depende da existência de mecanismos adequados de avaliação, acompanhamento pedagógico e recuperação das aprendizagens, de modo que a progressão escolar corresponda à aquisição efectiva das competências essenciais.

A investigação concentra-se no IIº ciclo do Ensino Primário, por constituir uma etapa importante para a consolidação das competências de leitura, escrita e cálculo. No contexto da Escola Primária Completa 1 de Junho, em Boane, foram identificadas situações de alunos que

frequentam classes mais avançadas, sem terem consolidado competências básicas de leitura e escrita, incluindo dificuldades no reconhecimento de letras, na leitura de palavras e textos e na produção escrita. Relatórios e outros registos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem evidenciam igualmente dificuldades na leitura do alfabeto, na leitura e escrita de textos e limitações relacionadas com a disponibilidade de materiais didácticos, particularmente livros escolares.

Embora estas dificuldades possam resultar de múltiplos factores pedagógicos, curriculares, familiares, socioeconómicos e institucionais, a progressão por ciclos suscita questões sobre a correspondência entre a transição dos alunos para as classes subsequentes e a efectiva aquisição das competências previstas. Assim, torna-se necessário analisar não apenas a progressão escolar, mas também os resultados alcançados pelos alunos e as percepções dos diferentes intervenientes sobre o processo.

Diante deste problema, formula-se a seguinte questão de investigação: Em que medida a implementação da progressão por ciclos de aprendizagem influencia o desempenho escolar dos alunos do IIº ciclo da Escola Primária Completa 1 de Junho, em Boane, no período de 2022 a 2023?

Para responder à questão, o estudo tem como objectivo geral analisar o impacto da progressão por ciclos de aprendizagem no desempenho escolar dos alunos do IIº ciclo da Escola Primária Completa 1 de Junho, em Boane, no período de 2022 a 2023. Especificamente, pretende: i) descrever a dinâmica de implementação da progressão por ciclos de aprendizagem no IIº ciclo da escola; ii) identificar as percepções dos professores, gestores escolares e encarregados de educação sobre a influência deste mecanismo na qualidade das aprendizagens; iii) e analisar a relação entre a progressão por ciclos e a aquisição efectiva de competências de leitura e escrita pelos alunos do IIº ciclo.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão da relação entre a progressão por ciclos e o desempenho escolar, num contexto marcado por preocupações relativas à qualidade das aprendizagens no Ensino Primário. Do ponto de vista académico, a investigação poderá contribuir para o debate sobre as reformas curriculares e os mecanismos de progressão escolar em Moçambique. Do ponto de vista prático, poderá fornecer subsídios aos professores, gestores escolares, encarregados de educação e demais intervenientes para o aperfeiçoamento das estratégias de avaliação, acompanhamento e recuperação das aprendizagens, contribuindo para uma implementação mais eficaz do currículo e para a melhoria do desempenho escolar.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Ciclos de aprendizagem

Os ciclos no Plano Curricular do Ensino Básico 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).

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 (Duarte, 2018).

Na perspectiva da informação do Guião do Professor (2014) citado por Chicavele (2019) ciclos de aprendizagem são unidades de aprendizagem com mais de um ano com competências definidas. Assim, a promoção por ciclos de aprendizagem baseia-se no pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo não é uniforme para todas as crianças, com efeito depende de vários

factores, pois cada ciclo de aprendizagem corresponde ao tempo considerado necessário para atingir um estágio no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

Em Moçambique foram introduzidos em 2004, no Ensino de Base (EB), três ciclos de aprendizagem, que compreendem aos primeiros sete anos de escolaridades, ou seja, às 7 classes inicias (no Brasil classe seria o 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 (Duarte, 2018).

Ainda, de acordo com Campos, Sim-Sim e Rosa (2011 apud Chicavele 2019), referem que os ciclos de aprendizagem apontam que a filosofia subjacente ao ciclo como unidade de percurso de aprendizagem é que a aprendizagem e, consequentemente, a progressão/avaliação não se processa por ano, mas por ciclo. Assim, a deficitária apropriação do conceito por professores e gestores educativos, por insuficiente formação inicial e contínua, generalizou a ideia de transição semi-automática, cujo reflexo negativo ficou espelhado na eficácia dos níveis de aprendizagem de alunos.

2.2 Avaliação formativa face à Promoção automática

De acordo com Duarte (2018), "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".

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.

Na perspectiva de Duarte (2018) citando Torres (2004), para lidar com problemas de reprovação, vários países adoptaram a aprovação automática, mas esta pode ter efeitos contraditórios, se não existirem medidas complementares e uma mudança mais sistémica na instituição escolar. Para esta autora a promoção automática - ou qualquer medida tomada isoladamente - pode diminuir bastante a repetência, mas não, necessariamente, assegurar a aprendizagem.

Sintetizando, esta abordagem teórica permite-nos perceber que há tendências globais de o EB orientar-se para o desenvolvimento de competências; a adopção 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 à 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.

Ademais, o ciclo agrupa classes anuais, formando um conjunto, ou seja, 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). Pelo que, progressão por ciclo de aprendizagem consiste na transição ou passagem de alunos de um ciclo de aprendizagem para o outro. De princípio e segundo o preconizado nos programas de ensino, os alunos só deveriam progredir de um ciclo para o outro quando reunidas as competências definidas para o ciclo em frequência.

Segundo Arcas (2009), "a progressão tem como pressuposto a avaliação formativa do processo com a finalidade de efectivação de aprendizagem. Porém, há um comprometimento desse resultado pela forma como foi implantado".

Hoffman (2003), contrapõe-se à aprovação automática burocrática, defendendo que a progressão só tem sentido se acompanhada de observação individualizada e de acção pedagógica correctiva constante.

De forma sinóptica, a progressão entende-se como transição de uma etapa para a outra dentro do mesmo ciclo, ainda que o período estipulado para o decurso do processo se tenha

cumprido. Para isso, torna-se necessário que os alunos satisfaçam as condições estabelecidas nos instrumentos normativos de ensino e aprendizagem do referido país. Para Moçambique, existem as competências básicas para aquisição, como requisitos para os alunos se beneficiarem de progressão; estas competências estão patentes nos programas de ensino de cada classe e ciclo. Entende-se que os alunos que não reúnem as competências para progressão para a classe seguinte no final do ano, devessem ser retidos, mas o Plano Curricular de Ensino Primário (PCEP) prevê a retenção apenas para o final do ciclo, deixando, assim, em nosso entender, uma lacuna que deveria ser esclarecida.

Na perspectiva de Crahay (2013), um grande número de professores é vítima de uma ilusão. Quando repetem um aluno de ano, eles constatam que, ao longo do ano, o aluno repetente progride. Essa evolução é normal; ela é resultado, especialmente, do amadurecimento. O que o professor não sabe é que essa criança provavelmente teria progredido mais se tivesse sido aprovada. Repetir de ano significa separar o aluno de seu grupo de colegas e colocá-lo em posição de inferioridade com relação a eles. Significa também obrigá-lo a recomeçar a trabalhar indistintamente competências adquiridas e não adquiridas.

Desta feita, os autores concordam que se deva evitar a repetência de alunos por cada classe de ensino, apoiando assim a adopção da avaliação formativa como base da progressão por ciclos de aprendizagem, pois permite aos alunos um espaço de tempo suficiente para desenvolver as competências básicas exigidas em cada ciclo de aprendizagem e ao professor, tempo para fazer acompanhamento individual dos alunos. As escolas precisam criar condições pedagógicas e materiais para a efectivação com sucesso da progressão.

Porém Mainardes (2015) aponta a necessidade de se individualizar as tarefas escolares, diferenciando os conteúdos de acordo com as capacidades e habilidades de cada aluno, o que consideramos de certa forma uma exclusão embora no mesmo ambiente de ensino.

2.3 Impacto das progressões e o modelo de ciclos de aprendizagem no novo currículo do Sistema Nacional de Educação

Dentre vários autores que escreveram sobre a progressão por ciclos de aprendizagem, destaca-se Jacomini (2008) que parece exigir algumas explicações sobre o significado atribuído à organização do ensino em ciclos e à progressão contínua.

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

Na sequência, para Freitas (2003) as concepções de organização do ensino em ciclos estão mais vinculadas às propostas educacionais progressistas e transformadoras, enquanto a progressão contínua se vincula a concepções mais conservadoras e liberais. Essa afirmação justifica-se pelo facto de a adopção da progressão contínua estar desprovida de mudanças na organização curricular no tempo e espaço escolares, e na avaliação que concorre, muitas vezes, para uma progressão do aluno desprovido de aprendizagem, produzindo, deste modo, os chamados excluídos do interior.

De acordo com Guibundana (2013), uma das inovações do novo currículo diz respeito, particularmente, ao sistema de avaliação, com a adopção de um sistema de promoção dos alunos por ciclo de aprendizagem, que consiste na transição de educandos de um ciclo para o outro. De acordo com PCEB (2003), a progressão por ciclos de aprendizagem enquadra-se na concepção de que é preciso aprimorar a eficiência do sistema educativo, significando a capacidade de o sistema educativo conseguir que todas as crianças transitem pelas diferentes classes e/ou níveis de ensino na idade correspondente à quantidade de anos previstos. Na mesma senda, a introdução da progressão por ciclos de aprendizagem, como uma das principais inovações do currículo do ensino primário, constitui uma solução dos problemas de ensino em termos de

acesso, expansão, equidade e acompanhamento dos estilos diferenciados de aprendizagem de alunos (NHantumbo, 2016).

Demais, Guibundana (2013) defende que a implementação do novo currículo tem conhecido alguns obstáculos, principalmente, no que se refere às novas disciplinas, pois existe a percepção de que os professores encontram dificuldades de leccionar derivadas da sua fraca preparação ou informação.

Em conformidade com Francisco (2016), em termos gerais, a progressão por ciclos de aprendizagem foi a inovação que mais impacto teve no percurso das políticas educacionais em Moçambique, desde a sua introdução em 2004. E, esse país via-se atrasado em termos numéricos, uma vez que a medição do sucesso escolar ganhou os conceitos economicistas, a "eficácia e a eficiência escolar".

Outrossim, a filosofia principal que norteou a progressão de um ciclo para o outro é a redução das desistências e reprovações, visto que criou condições de aprendizagem, por forma, a que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para estágios seguintes (Ministério da Educação [MINED], 2003).

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 (MINED, 2003).

Na mesma perspectiva, o PCEB, refere-se à necessidade de se criarem condições, para que se implante a progressão por ciclos de aprendizagem, dentre as quais se salientam: a avaliação formativa; a preparação de 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 (MINED, 2003).

Portanto, julga-se que há insatisfação com os resultados da implementação do processo de progressão por ciclos de aprendizagem, uma vez que a qualidade de educação tende a baixar e a piorar no que concerne às habilidades de leitura e escrita em todos os níveis de ensino. E, a progressão, de certo modo, desenvolve preguiça no professor, como no aluno, acabando por ser uma luta na satisfação das ambições estatísticas, sem se olhar ao certo a aquisição das competências básicas exigidas no decorrer e no fim de um ciclo de aprendizagem. Assim, o ensino organizado em ciclos permite maior centralidade na aprendizagem do que no ensino organizado em classes anuais, e este é um dos aspectos essenciais desse tipo de organização e há necessidade de prover recursos e dotar os envolvidos de matéria para dar face e garantir o sucesso da inovação pedagógica. Alguns autores defendem a introdução da progressão por ciclos de aprendizagem como forma de inclusão pedagógica por ela respeitar o espaço e tempo de aprendizagem de forma diferenciada para cada aluno, porém a falta de domínio dos envolvidos leva ao fracasso que se tem observado.

Também, aponta-se como lacuna a não clarificação do tratamento dos casos de alunos que a meio do ciclo não reúnam as competências, acabando por arrastar os mesmos problemas pelo ciclo até à retenção na última classe deste. Pelo que, as competências além de serem por ciclos, estão igualmente definidas por classes, se se puder clarificar essa componente e o seu tratamento acredita-se que e levaria ao professor, como ao aluno a se empenharem mais e garantir o sucesso escolar.

2.4 Percepção dos intervenientes educativos sobre as progressões por ciclos de aprendizagem

Para um sucesso, o primeiro passo seria a clarificação da implementação do sistema em vigor, pois há muitas lacunas por parte de todos os intervenientes (professor, alunos, pais/encarregados). Estes intervenientes do PEA ficam acomodados na interpretação popular, segundo a qual não há reprovações no Ensino Primário (EP) e, pouco fazem pela aquisição de competências. As progressões acresceram o índice de dificuldades de leitura e escrita, arrastando a educação em Moçambique para um colapso, contudo há vários esforços para se corrigir os referidos índices e recuperar a boa qualidade de ensino registada e anunciada em tempos.

Segundo Zabalza (1994), preconiza que antes da introdução de qualquer currículo ou programa educacional, é pertinente que o mesmo instrumento seja publicitado e socializado por quem vai ser o usuário e/ou beneficiário.

Outro aspecto fundamental na organização em ciclos, ainda na esteira de Fernandes (2009), diz respeito à necessidade de maior continuidade e coerência durante vários anos, sob a responsabilidade de uma mesma equipa. De realçar que a rotatividade e descontinuidade no corpo docente são extremamente prejudiciais ao projecto de ciclos. Ora os alunos que têm mais dificuldades em compreender a cultura escolar, em relação às aprendizagens, são submetidos a uma mesma equipa de trabalho que constrói uma linha de estilos pedagógicos mais aceitáveis para a superação das diversidades existentes. Portanto, há toda uma necessidade de realizar trabalho de sensibilização aquando da alteração ou passagem de um currículo para o outro de modo a dotar os intervenientes de ferramentas suficientes para se lidar com as novas modalidades de EA de maneira que não se caia no conformismo.

2.5 Importância das progressões por ciclo de aprendizagem

É importante que os intervenientes do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) (alunos, professores, pais e/encarregados de educação e direcção da escola) entendam e percebam ao certo o objectivo de cada currículo implementado pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) num determinado país, só assim poderá alcançar com sucesso os objectivos definidos.

Efectivamente, dentro de cada ciclo, o aluno progride, normalmente, de uma classe para outra. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo não é uniforme para todos os alunos, o professor deverá providenciar apoio adicional aos alunos com dificuldades, para permitir que todos desenvolvam as competências requeridas. "'Dentro do ciclo, o aluno que revelar competências acima do exigido, pode progredir para a classe seguinte, até ao fim do 1º trimestre, sob proposta do professor e aprovação da Direcção da Escola ouvidos os pais e/ou encarregados de educação" (PCEP, 2020, p.26).

Desta forma, a correcta interpretação e aplicação do processo das progressões por ciclo poderá, também, ajudar os alunos que ingressam na escola com 7 anos de idade ou mais, alguns por completarem 6 anos depois de 30 de Junho e outros que por diversas razões não conseguiram.

3 METODOLOGIA

Para a realização da presente investigação, adoptou-se o método indutivo, partindo da observação e análise de situações particulares relacionadas com a implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem (PCA) na Escola Primária Completa 1 de Junho, no distrito de Boane, para, posteriormente, estabelecer interpretações mais gerais sobre a sua relação com o desempenho escolar dos alunos. Segundo Gil (2008), o método indutivo parte da observação de fenómenos particulares para a formulação de conclusões de carácter mais geral.

3.1 Tipo de pesquisa

Quanto à natureza, a investigação é de carácter aplicado, uma vez que procura produzir conhecimentos susceptíveis de aplicação prática na compreensão e no aperfeiçoamento da implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem, incidindo sobre um problema concreto do contexto educativo local (Kauark et al., 2010).

Quanto à abordagem, adoptou-se uma perspectiva qualitativa, por se procurar compreender as percepções, experiências e interpretações dos diferentes intervenientes relativamente à implementação da PCA e à sua influência na aprendizagem dos alunos. Esta abordagem considera a relação dinâmica entre a realidade objectiva e a subjectividade dos participantes, privilegiando a compreensão dos fenómenos no seu contexto e não a sua tradução exclusivamente em dados numéricos (Kauark et al., 2010).

Quanto aos objectivos, a pesquisa é exploratória, pois procura proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, permitindo compreender as percepções dos intervenientes, identificar dificuldades e explorar possíveis relações entre a progressão por ciclos e o desempenho escolar. De acordo com Gil (2010), a pesquisa exploratória visa tornar o

problema mais explícito e pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que possuem experiência sobre o fenómeno estudado e estudos de caso.

Quanto aos procedimentos técnicos, foram adoptadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica consistiu na consulta de livros, artigos científicos, documentos normativos e outras fontes relevantes relacionadas com a progressão por ciclos de aprendizagem, avaliação e desempenho escolar (Kauark et al., 2010).

A pesquisa de campo foi realizada directamente na Escola Primária Completa 1 de Junho, no distrito de Boane, permitindo recolher informações junto dos principais intervenientes no processo educativo. Para o efeito, recorreu-se a entrevistas orientadas por um guião previamente elaborado.

3.2 População e participantes da pesquisa

No período inicial de implementação do modelo em análise, o Ensino Primário encontrava-se organizado em 3 ciclos de aprendizagem e 7 classes, da 1.ª à 7.ª classe. Para efeitos da presente investigação, delimitou-se o estudo ao IIº ciclo do Ensino Primário, considerando o período compreendido entre 2022 e 2023.

A selecção dos participantes foi realizada de forma intencional, tendo como principal critério a sua experiência directa ou participação no IIº ciclo durante os anos em estudo. Assim, participaram na investigação 11 intervenientes, nomeadamente:

- 3 professores que leccionaram no IIº ciclo durante o período de 2022–2023;
- 2 membros da direcção da escola;
- 4 alunos que frequentaram o IIº ciclo no período em análise; e
- 2 pais ou encarregados de educação.

Deste modo, foram considerados como critérios de inclusão: (i) ter leccionado no IIº ciclo durante os anos de 2022–2023, no caso dos professores; (ii) exercer funções de direcção na escola durante o período de estudo; (iii) ter frequentado o IIº ciclo entre 2022 e 2023, no caso dos alunos; e (iv) ser pai ou encarregado de educação de aluno integrado no IIº ciclo durante o período em análise.

A definição destes critérios procurou assegurar que os participantes possuíssem experiência directa e conhecimento relevante sobre o fenómeno investigado. Conforme Hardy (2002), os critérios de inclusão correspondem às características que permitem delimitar os indivíduos que reúnem condições para participar numa investigação.

3.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Como principal instrumento de recolha de dados, foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada, elaborado de acordo com os objectivos e questões de investigação. O guião contemplou questões destinadas a recolher informações sobre a compreensão da PCA, os critérios de progressão e retenção, a aquisição de competências de leitura e escrita, as práticas de avaliação e as dificuldades associadas à implementação do modelo.

O guião incluiu, igualmente, elementos de identificação da entrevista, designadamente a entidade ou participante, a data, o local e o título da investigação. Antes da realização de cada entrevista, foi apresentada aos participantes uma breve explicação sobre os objectivos do estudo e a finalidade da recolha das informações.

A opção pela entrevista semiestruturada permitiu manter uma orientação comum entre os participantes e, simultaneamente, possibilitou o aprofundamento de aspectos considerados relevantes durante a recolha de dados. Monteiro (2012) destaca a utilidade do guião como instrumento de apoio à condução das entrevistas, podendo incluir questões de aprofundamento e elementos orientadores para o entrevistador.

3.4 Tratamento e análise dos dados

Considerando a natureza qualitativa da investigação, os dados obtidos através das entrevistas foram submetidos a um processo de tratamento e análise qualitativa. Segundo Laville

e Dionne (1999, apud Matusse, 2013), a análise qualitativa envolve procedimentos de leitura, descrição, comparação, classificação e interpretação dos dados, permitindo identificar significados e relações relevantes no material recolhido.

Após a recolha, as informações foram organizadas e analisadas de forma sistemática, procurando identificar ideias recorrentes, convergências, divergências e aspectos relevantes para responder aos objectivos da investigação. As respostas dos participantes foram agrupadas em categorias temáticas relacionadas com a Progressão por Ciclos de Aprendizagem e o desempenho escolar.

3.5 Análise de conteúdo

Para a interpretação das informações provenientes das entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo, tomando como referência a proposta metodológica de Bardin (2011, apud Dos Santos, 2012). A análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações que permite identificar e interpretar os significados presentes nos discursos dos participantes.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi organizada em três momentos fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Na pré-análise, procedeu-se à organização e leitura inicial das informações recolhidas; na fase de exploração, foram identificadas e agrupadas unidades de significado, categorias e temas recorrentes; finalmente, os resultados foram interpretados à luz dos objectivos da investigação e do referencial teórico adoptado.

A utilização desta técnica permitiu ultrapassar a mera descrição das respostas, procurando compreender aquilo que subjaz aos discursos dos participantes e estabelecer relações entre as suas percepções e as questões centrais da investigação, nomeadamente a progressão dos alunos, a aquisição de competências e o desempenho escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a materialização da pesquisa no campo foram elaborados os seguintes objectivos específicos e as respectivas questões de pesquisa: **i)** Descrever a dinâmica de implementação da progressão por ciclos no IIº Ciclo na Escola Primaria Completa (EPC) 1 de Junho; **ii)** identificar as percepções de professores, gestores e encarregados de educação sobre o impacto do sistema na qualidade de aprendizagem; **iii)** analisar a relação entre a progressão por ciclos e a efectiva aquisição de competências de leitura e escrita pelos alunos.

Tabela 1

Dados sociodemográficos e profissionais dos participantes entrevistados

Grupo de participantes	n	Idade (anos)	Género	Formação/Classe
Gestores	2	38–43	2 M	2 Licenciaturas
Professores	3	25–54	1 M; 2 F	2 Médio/DN3; 1 Básico/DN4
Alunos	4	10–11	2 M; 2 F	2 da 5.ª; 2 da 6.ª classe
Encarregados de educação	2	35–43	1 M; 1 F	1 Licenciatura; 1 12.ª classe
Total	**11**	**10–54**	**6 M; 5 F**	—

Nota. n = número de participantes; M = masculino; F = feminino; DN3 e DN4 = níveis de formação indicados pelos participantes. Os dados foram obtidos pela Autora por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas no âmbito da investigação, em 2024. Os valores apresentados correspondem à caracterização dos 11 participantes do estudo.

4.1 Dinâmica de implementação da progressão por ciclos no IIº Ciclo na Escola Primaria Completa 1 de Junho

A Tabela 2 apresenta a síntese das respostas obtidas, permitindo evidenciar diferentes níveis de compreensão sobre a implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem entre os grupos de participantes.

Tabela 2

Percepções dos participantes sobre a dinâmica de implementação da Progressão por Ciclos de Aprendizagem

Questão orientadora: *Qual é a dinâmica da implementação do processo da Progressão por Ciclos de Aprendizagem?*

Participante	Código	Síntese das respostas
Gestor 1	G1	Considera que, dentro do mesmo ciclo, os alunos progridem para a classe seguinte, independentemente do aproveitamento pedagógico.
Gestor 2	G2	Entende que a progressão é implementada tendo em vista o alcance dos objectivos definidos no PCEP para cada ciclo de aprendizagem.
Professor 1	P1	Afirma que a progressão ocorre apenas no final do ano e considera que poderia ocorrer também durante o ano, quando os alunos demonstram competências.
Professor 2	P2	Refere que a progressão ocorre no final de cada classe, sem exame.
Professor 3	P3	Refere que a progressão ocorre no final de cada classe, sem exame.
Aluno 1	A1	Declara não ter conhecimento sobre a Progressão por Ciclos de Aprendizagem.
Aluno 2	A2	Associa a implementação da PCA à ideia de que os alunos não reprovam.
Aluno 3	A3	Percepciona que os alunos progridem mesmo quando apresentam dificuldades significativas de aprendizagem.
Aluno 4	A4	Relaciona a PCA com a progressão dos alunos, incluindo daqueles que ainda não dominam competências básicas de leitura.
Encarregado 1	E1	Afirma que os alunos progridem no final das classes sem realização de exame.
Encarregado 2	E2	Declara não possuir conhecimento sobre a implementação da PCA, sabendo apenas que, no Ensino Primário, os alunos não reprovam.

Nota. PCA = Progressão por Ciclos de Aprendizagem; PCEP = Plano Curricular do Ensino Primário. Os códigos utilizados preservam o anonimato dos participantes. Fonte: Dados das entrevistas realizadas pela autora (2024).

Dos professores entrevistados pode-se entender, ainda, pelas respostas que apenas um percebe que a progressão pode ocorrer em duas vertentes, no final de classe, ou ainda no meio da mesma classe. Os restantes dois apenas entendem a progressão efectivada no final de cada classe. Segundo eles, essa é a realidade vivida na EPC 1 de Junho. Contudo, há unanimidade na má percepção do processo das progressões e, principalmente, em relação ao período da sua ocorrência.

Desta feita, se falha a comunicação, também, falha a divulgação e sensibilização, consequentemente, irá fracassar o resultado do PEA. Há entre os alunos, principalmente, os mais aplicados um sentimento de insatisfação por ver os colegas com notas negativas a progredirem de classe em classe. Isso acontece, porque eles não têm conhecimento de regulamentos, muito menos como são tratados os resultados da aprendizagem no meio do ciclo.

De acordo com documentos existentes na escola, ficou claro que os instrumentos, dos quais os professores usam para fazer acompanhamento de alunos são os livros de turma, as cadernetas e as pautas. Assim, há falta de instrumentos para os professores, capazes de permitir o acompanhamento individual de alunos, a saber: cadernetas ou cadernos de desempenho pedagógico.

Por isso, diante das respostas dessa pergunta recorremos aos mecanismos que regulam o PEA, por meio do PCEP no seguinte: Dentro do ciclo, o aluno que revelar competências acima do exigido, pode progredir para a classe seguinte, até ao fim do 1º trimestre, sob proposta do professor e aprovação da Direcção da Escola ouvidos os pais e/ou encarregados de educação" (PCEP, 2020, p.26).

De acordo com Duarte (2018), "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".

Também, há divergência com o MINED (2003), segundo o qual explica que a progressão por ciclos consiste na transição de alunos, de um ciclo de aprendizagem para o outro, por meio de desenvolvimento de competências básicas de um determinado ciclo, o que permite os alunos progredirem para fases subsequentes.

De salientar que a divergência entre os autores, o governo e os resultados da entrevista surgem da falta de esclarecimento do funcionamento do processo das progressões por ciclos de aprendizagem.

4.2 Relação entre a progressão por ciclos e a efectiva aquisição de competências de leitura e escrita pelos alunos.

A Tabela 3 apresenta a síntese das respostas dos participantes, permitindo identificar diferentes perspectivas sobre a relação entre a progressão dos alunos e o domínio efectivo das competências, particularmente nas áreas de leitura, escrita e cálculo.

Tabela 3

Percepções dos participantes sobre a relação entre a Progressão por Ciclos de Aprendizagem (PCA) e a aquisição de competências

Questão orientadora: *Que relação existe entre a Progressão por Ciclos de Aprendizagem e a aquisição de competências pelos alunos?*

Participante	Código	Síntese das respostas
Gestor 1	G1	Considera que existe relação entre os conteúdos das classes do mesmo ciclo, organizados de forma espiral e sequencial, o que permite a continuidade das aprendizagens e a progressão dos alunos.
Gestor 2	G2	Entende que, segundo o PCEP, o aluno deve progredir após adquirir as competências básicas previstas, embora reconheça uma discrepância entre o que está preconizado e a realidade observada.
Professor 1	P1	Considera que a progressão pode contribuir para a desmotivação de alguns alunos e professores, sobretudo quando os alunos não se empenham na aquisição dos conteúdos, embora reconheça a existência de intervenientes comprometidos com a aprendizagem.
Professor 2	P2	Afirma que alguns alunos deixam de estudar por saberem que não reprovam, progredindo mesmo sem terem adquirido os conhecimentos necessários.
Professor 3	P3	Atribui parte das dificuldades a uma possível interpretação inadequada do PCEP, associando-a ao insucesso e às dificuldades de leitura, escrita e cálculo nas classes iniciais.
Aluno 1	A1	Percepciona que alguns alunos não estudam por saberem que não reprovam, o que contribui para dificuldades na aprendizagem.
Aluno 2	A2	Refere que existem alunos que não sabem ler, mas continuam a progredir para as classes seguintes.
Aluno 3	A3	Relaciona as faltas frequentes e a progressão dos alunos com a falta de empenho nos estudos.
Aluno 4	A4	Apresenta percepção semelhante, associando a frequência irregular, a progressão e a reduzida dedicação aos estudos.
Encarregado 1	E1	Considera que os alunos com maior empenho continuam a procurar bons resultados, apesar da desmotivação provocada pela progressão conjunta com alunos que apresentam dificuldades ou classificações negativas.
Encarregado 2	E2	Considera que a progressão não significa necessariamente bons resultados, uma vez que existem alunos com classificações negativas que continuam a transitar.

Nota. PCA = Progressão por Ciclos de Aprendizagem; PCEP = Plano Curricular do Ensino Primário. Os códigos utilizados preservam o anonimato dos participantes. As sínteses foram elaboradas a partir das entrevistas realizadas pela Autora em 2024.

Portanto, os entrevistados divergem nos termos usados para dar as suas respostas, que variam desde *a preguiça, não se chumba, até a má interpretação*, porém as respostas destes levam a entender que com a introdução da progressão por ciclos de aprendizagem agravaram as dificuldades de aprendizagem, dado que devido à interpretação popular, segundo a qual no EP não se reprova, muitos alunos não se aplicam nos estudos, esperando apenas progredir para a classe seguinte, independente, do seu aproveitamento pedagógico, ou seja, a progressão por ciclos baixou o nível de aquisição de conhecimento por parte de alunos. Levando-nos a entender a sua insatisfação com a prática da progressão pelo facto de os alunos progredirem em situação de aproveitamento quantitativo negativo e, consequentemente, por estes não se esforçarem.

Outrossim, um professor entrevistado manifestou a sua insatisfação com a situação de alunos passarem de uma classe para outra sem saber ler nem escrever, e acrescenta que é desvantajoso, pois esses nunca irão se esforçar para saber. Desta feita, podemos ver que os alunos entrevistados não se familiarizam com a progressão nos moldes que é aplicado, dado que em seu entendimento, deviam progredir somente os alunos com situação de aproveitamento positivo. Dado isto, há necessidade de rever e redefinir os pressupostos no PCEP sobre as condições de progressão dentro do ciclo, devendo prever nota mínima como uma condição para a progressão sob o risco de se criar um conformismo nos alunos menos aplicados e desânimo nos professores e alunos mais aplicados.

Diante desse resultado, podemos concluir que há divergência com o disposto no Guião do Professor (2014) citado por Chicavele (2019) que explica que os ciclos de aprendizagem são unidades de aprendizagem com mais de um ano com competências definidas. Assim, a promoção por ciclos de aprendizagem baseia-se no pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo não é uniforme para todas as crianças e depende de vários factores, a cada ciclo de aprendizagem corresponde ao tempo considerado necessário para atingir um estágio no PEA.

Para além do Guião do professor, podemos ver que Campos, Sim-Sim e Rosa (2011 apud Chicavele 2019) refere que os ciclos de aprendizagem apontam que a filosofia subjacente ao ciclo como unidade de percurso de aprendizagem é que a aprendizagem e, consequentemente, a progressão ou avaliação não se processa por ano, mas, sim, por ciclo. Assim, os intervenientes educativos, principalmente, os professores precisam de entender que as competências são definidas por ciclos de aprendizagem e só podem ser avaliadas no fim do processo, devendo ser retidos, na última classe, os alunos que não as apresentar.

Ademais, para Crahay (2013), um grande número de professores é vítima de uma ilusão. Quando repetem um aluno de ano, eles constatam que, ao longo do ano, o aluno repetente progride. Essa evolução é normal; ela é resultado, especialmente, do amadurecimento. O que o professor não sabe é que essa criança provavelmente teria progredido mais se tivesse sido aprovada. Repetir de ano significa separar o aluno de seu grupo de colegas e colocá-lo em posição de inferioridade com relação a eles. Significa também obrigá-lo a recomeçar a trabalhar indistintamente competências adquiridas e não adquiridas.

4.3 Percepções de professores, gestores e encarregados de educação sobre o impacto do sistema na qualidade de aprendizagem

A Tabela 4 apresenta a síntese das percepções manifestadas pelos gestores, professores e encarregados de educação, permitindo identificar pontos de convergência e divergência relativamente aos efeitos da Progressão por Ciclos de Aprendizagem na qualidade do ensino.

Tabela 4

Percepções dos participantes sobre o impacto da Progressão por Ciclos de Aprendizagem na qualidade do ensino

Questão orientadora: *Que impacto traz o sistema de progressão por ciclos para a qualidade do ensino?*

Participante	Código	Síntese das respostas
Gestor 1	G1	Considera que a PCA tem impacto negativo na qualidade do ensino, associando-a à ocorrência de um número elevado de alunos no final do ciclo.
Gestor 2	G2	Avalia o impacto da PCA como predominantemente negativo.
Professor 1	P1	Reconhece um aumento do aproveitamento pedagógico em termos percentuais, mas considera que o desempenho efectivo dos alunos diminuiu, com agravamento das dificuldades de leitura e escrita.
Professor 2	P2	Considera que a PCA pode reduzir o empenho de alunos e professores, contribuindo para o declínio do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, da qualidade do ensino.
Professor 3	P3	Percepciona uma redução da qualidade do ensino, salientando a existência de alunos que concluem o Ensino Primário sem dominar adequadamente a leitura e a escrita.
Encarregado 1	E1	Considera que a qualidade do ensino diminuiu após a introdução da PCA, destacando dificuldades de leitura, escrita e cálculo, sobretudo nas classes iniciais.

Encarregado 2	E2	Associa a implementação da PCA ao aumento do número de alunos que concluem o Ensino Primário sem dominar competências básicas de leitura e escrita.

Nota. PCA = Progressão por Ciclos de Aprendizagem. Os códigos utilizados preservam o anonimato dos participantes. As sínteses foram elaboradas a partir das entrevistas realizadas pela Autora em 2024.

A tendência das respostas dos entrevistados leva a entender que os intervenientes educativos em causa desconhecem a matéria preceituada no PCEP pois são unânimes na posição de que a progressão por ciclos de aprendizagem impacta de forma negativa à qualidade de ensino. Desta forma, fica claro que em relação aos professores quando ingressam na carreira docente não há um espaço de preparação para a prática, limitando-se o professor recém-enquadrado a imitar a prática docente dos que se encontram já no sistema.

Desta forma, foi possível entender que não há divulgação dos instrumentos que regulam o mesmo processo por parte dos gestores do sector da Educação, como também não há esforço pelos professores na busca dos instrumentos que regulem a actividade docente, acabando por envolver os elementos do PEA em um processo que desconhecem totalmente. Por outras palavras, toda a inovação requer uma preparação dos possíveis envolvidos, sob o risco de incorrer ao fracasso e, talvez seja essa a razão da grande demanda de dificuldades de leitura e escrita. Ademais, todos os documentos que regulam o processo educativo deveriam estar disponíveis e serem do domínio de todos os envolvidos, incluindo os pais e/ou encarregados de educação.

Diante desse resultado recorremos ao posicionamento de Zabalza (1994), o qual preconiza que antes da introdução de qualquer currículo ou programa educacional é pertinente que o mesmo dispositivo seja publicitado e socializado pelo provável usuário e/ou beneficiário.

Fernandes (2009), diz respeito à necessidade de maior continuidade e coerência durante vários anos, sob a responsabilidade de uma mesma equipa. De realçar que a rotatividade e descontinuidade no corpo docente são extremamente prejudiciais ao projecto de ciclos. Ora os alunos que têm mais dificuldades em compreender a cultura escolar, em relação às aprendizagens, são submetidos a uma mesma equipa de trabalho que constrói uma linha de estilos pedagógicos mais aceitáveis para a superação das diversidades existentes. Esta ideia é também defendida por Zabalza (1994), o qual preconiza que antes da introdução de qualquer currículo ou programa educacional é pertinente que o mesmo dispositivo seja publicitado e socializado pelo provável usuário e/ou beneficiário.

1 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objectivo analisar o impacto da Progressão por Ciclos de Aprendizagem (PCA) no desempenho escolar dos alunos da Escola Primária Completa 1 de Junho, no distrito de Boane. Os resultados permitiram identificar percepções, práticas e desafios relacionados com a implementação deste modelo, particularmente no que se refere à aquisição de competências de leitura e escrita e aos critérios de progressão e retenção.

Verificou-se que existe uma compreensão limitada da PCA entre alguns intervenientes, predominando a percepção de que, no Ensino Primário, os alunos não devem reprovar e, consequentemente, podem progredir independentemente do nível de competências adquiridas. Esta interpretação pode reduzir o compromisso de alguns alunos com a aprendizagem, sendo a assiduidade frequentemente considerada um dos principais requisitos para a progressão.

Constatou-se, igualmente, que a retenção no final do ciclo deve observar as orientações do Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP), sendo a decisão resultado da articulação entre professor, direcção da escola e pais ou encarregados de educação. Assim, a retenção não constitui uma decisão exclusivamente docente, devendo considerar o desempenho e as competências efectivamente adquiridas pelo aluno.

Os resultados revelaram ainda posições favoráveis ao retorno a um modelo anterior, no qual a reprovação estava mais directamente associada aos resultados das avaliações. Para alguns participantes, esse modelo reforçava a responsabilidade dos alunos e encarregados de educação. Contudo, a insatisfação de alguns professores não deve ser entendida simplesmente

como resistência à mudança, mas também como reflexo da necessidade de maior formação, acompanhamento e domínio dos fundamentos, procedimentos e implicações pedagógicas da PCA.

Recomenda-se ao Ministério de Educação (MINED) o reforço da formação inicial e contínua dos professores sobre a PCA e as demais mudanças introduzidas pelo PCEP, bem como do acompanhamento e apoio metodológico, sobretudo nos domínios da avaliação, recuperação das aprendizagens e implementação da progressão por ciclos. Recomenda-se, igualmente, maior continuidade pedagógica na distribuição e permanência dos professores ao longo dos ciclos.

Por fim, os resultados sugerem a existência de uma possível lacuna entre as competências previstas para cada ciclo e aquelas que devem ser consolidadas em cada classe. Torna-se, por isso, pertinente reforçar a articulação entre a progressão por ciclos e a verificação das competências essenciais, sem necessariamente retomar o modelo tradicional de reprovação. Esta medida poderá fortalecer a responsabilidade dos diferentes intervenientes e assegurar que a progressão esteja efectivamente associada à aquisição das competências previstas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

2 REFERÊNCIAS

Arcas, P. H. (2009). Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências. *Orientação Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo: sn*. disponível em https://www.teses.usp.br. Acesso a 20 de Agosto de 2024.

Chicavele A. B. (2019) *Progressão por ciclos de aprendizagem e suas implicações na qualidade de ensino no nível básico em Moçambique. Disponível* em https://www.webartigos.

com/artigos/progressao-por-ciclos-de-aprendizagem-e-suas-implicacoes-naqualidade-

de-ensino-no-nível-básico-em-mocambique/162627. Acesso a 22 de Agosto de 2024.

Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?. *Cadernos Cenpec| Nova série*, *3*(1). Disponivel em Cairn.info /Éditions De Boeck. Acesso a 12 de Agosto de 2026.

de Freitas, L. C. (2003). *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. Moderna.

Diploma Ministerial *n°264/2004 de 29 de Dezembro Convindo definir a calendarização das realizações das instituições escolares e de formação no decurso do ano lectivo de 2005.*

Duarte, S. M. (2018). A avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios. *Práxis Educativa*, *13*(1), 33-47. Disponivel em Dialnet/Revista Práxis Educativa. Acesso a 8 de Agosto de 2026.

Francisco. J. A. (2016). *A massificação do ensino em Moçambique sob a égide da internacionalização das políticas educacionais: Implicações para a gestão escolar, Corumbá, MS.* (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal), disponível em https://repositorio.ufms.br. Acesso a 20 de Agosto de 2024.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5ª ed. Editora Atlas, São Paulo.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social. 6*ª ed. Editora Atlas, São Paulo.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projectos de pesquisa.* 4ª ed. Editora Atlas. São Paulo.

Guibundana, D. H. (2013). *Gestão de implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: O caso das escolas do distrito municipal kamaxakeni.* (*Dissertação* de mestrado. Juiz de Fora) disponível em https://repositorio.ufjf.br. Acesso a 20 de Agosto de 2024.

Hoffmann, J. (2003). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. In *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* (pp. 155-155). Disponivel em Editora Mediação / Google Books. Acesso a 12 de Agosto de 2026.

Kauark, F. S, Manhães, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia de pesquisa: Guia prático.* Editora Via Literatura, Itabu, Bahia.

Mainardes, J. (2015). A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. *Revista Pedagógica*, *17*(35), 66-78.

Matusse, O. M. (2013). *Manual de metodologia de investigação científica para monografias escolares e científicas.* 5ª ed.. Maputo.

MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico. Maputo: INDE/MINED.*

MINED (2008). *Plano curricular do ensino básico. Maputo: INDE/MINED.*

MINED (2020). *Plano curricular do ensino Primário. Maputo: INDE/MINED*.

Monteiro, J. (2012). *Técnicas de colecta de dados e suas aplicações: Entrevistas.* Disponível em www.files.wendelandrade.webnode.com.br/.../Técnicas%20de%20coleta%20d. Acesso a 10 de Agosto de 2024.

Nhantumbo, A. B. B. (2016). *O Enigma do modelo por competência no ensino primário de Moçambique.* E-Revista de Estudos Interculturais do CEI –ISCAP, n.4, p.”1-17’’.

Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar.* Artimed editora. Porto Alegre.

Santos, F. M. D. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Disponível em https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/291/156. Acesso a 12 de Agosto de 2026.

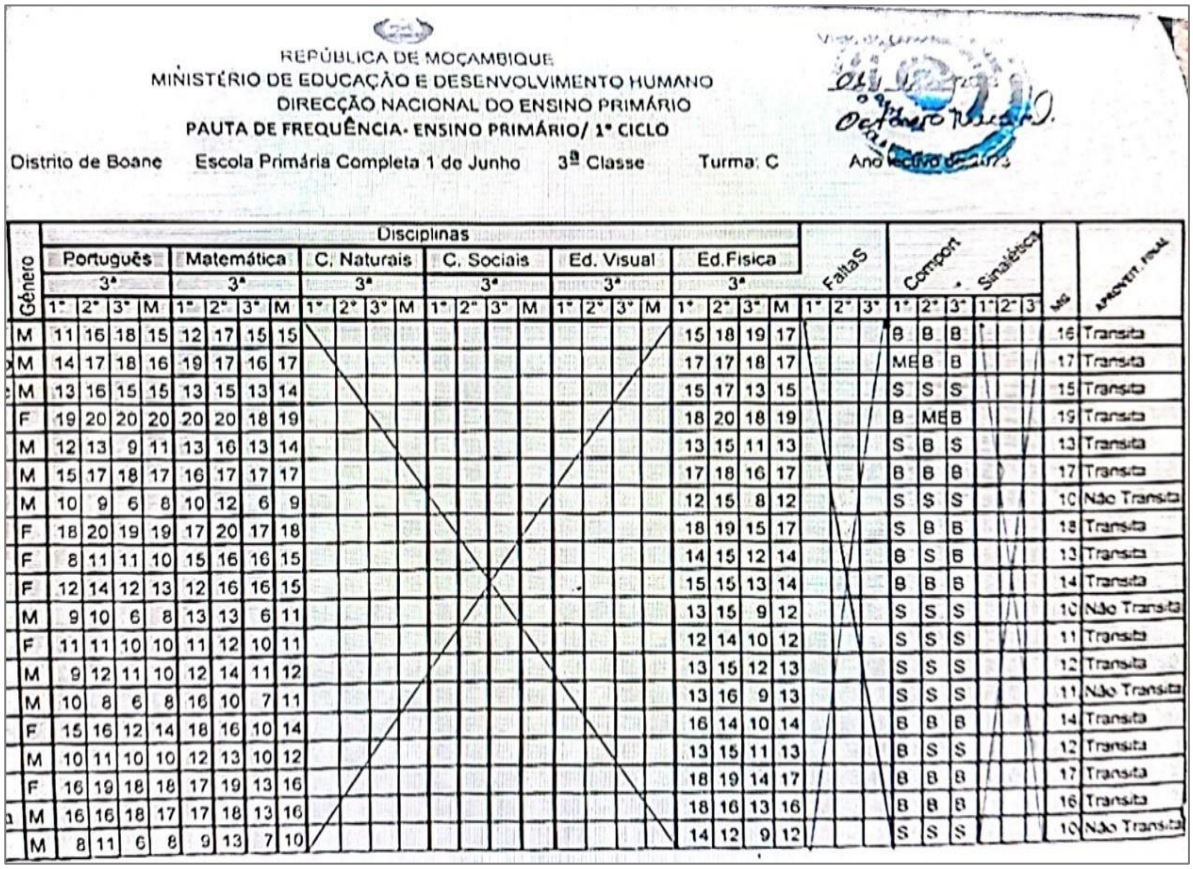
Sousa, S. Z. (2007). Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos avançados*, *21*(60), 27-44.

Zabalza, A. M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* 2ª ed. Editora ASA. Portugal.

3 ANEXOS

Anexo 1

Pauta de frequência da 3ª classe



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO
PAUTA DE FREQUÊNCIA- ENSINO PRIMÁRIO/ 1º CICLO

Distrito de Boane Escola Primária Completa 1 de Junho 3ª Classe Turma: C Ano lectivo

Género	Português 3ª 1ª	2ª	3ª	M	Matemática 3ª 1ª	2ª	3ª	M	C. Naturais 3ª 1ª	2ª	3ª	M	C. Sociais 3ª 1ª	2ª	3ª	M	Ed. Visual 3ª 1ª	2ª	3ª	M	Ed.Física 3ª 1ª	2ª	3ª	M	Faltas 1ª	2ª	3ª	Comport. 1ª	2ª	3ª	Sinalética 1ª	2ª	3ª	Nº	Apreciação final
M	11	16	18	15	12	17	15	15													15	18	19	17				B	B	B				16	Transita
M	14	17	18	16	19	17	16	17													17	17	18	17				ME	B	B				17	Transita
M	13	16	15	15	13	15	13	14													15	17	13	15				S	S	S				15	Transita
F	19	20	20	20	20	20	18	19													18	20	18	19				B	ME	B				19	Transita
M	12	13	9	11	13	16	13	14													13	15	11	13				S	B	S				13	Transita
M	15	17	18	17	16	17	17	17													17	18	16	17				B	B	B				17	Transita
M	10	9	6	8	10	12	6	9													12	15	8	12				S	S	S				10	Não Transita
F	18	20	19	19	17	20	17	18													18	19	15	17				S	B	B				18	Transita
F	8	11	11	10	15	16	16	15													14	15	12	14				B	S	B				13	Transita
F	12	14	12	13	12	16	16	15													15	15	13	14				B	B	B				14	Transita
M	9	10	6	8	13	13	6	11													13	15	9	12				S	S	S				10	Não Transita
F	11	11	10	10	11	12	10	11													12	14	10	12				S	S	S				11	Transita
M	9	12	11	10	12	14	11	12													13	15	12	13				S	S	S				12	Transita
M	10	8	6	8	16	10	7	11													13	16	9	13				S	S	S				11	Não Transita
F	15	16	12	14	18	16	10	14													16	14	10	14				B	B	B				14	Transita
M	10	11	10	10	12	13	10	12													13	15	11	13				B	S	S				12	Transita
F	16	19	18	18	17	19	13	16													18	19	14	17				B	B	B				17	Transita
M	16	16	18	17	17	18	13	16													18	16	13	16				B	B	B				16	Transita
M	8	11	6	8	9	13	7	10													14	12	9	12				S	S	S				10	Não Transita

Nota. Os nomes dos alunos foram ocultados por razões de confidencialidade e protecção da identidade dos participantes**.**

Fonte: Direcção da Escola Primária Completa 1 de Junho, Boane, Moçambique.

Anexo 2

Pauta de frequência 4ª classe

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO
PAUTA DE FREQUÊNCIA- ENSINO PRIMÁRIO/ 2ª CICLO

Visto do Director
____/____/2024

Distrito de Boane Escola Primária 1 de Junho 4ª Classe Turma: A Ano lectivo de 2024

Género	Disciplinas: Português 4ª				Matemática 4ª				C. Naturais 4ª				C. Sociais 4ª				Ed. Visual 4ª				Ed.Física 4ª				Faltas			Comport			Sinalética				Resultado
	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	M	1	2	3	M	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª		
M	13	11	11	12	13	12	10	12	13	11	10	11	13	13	11	12					14	12	14	13				S	S	S				12	Progride
M	8	12	13	11	11	14	10	11	9	11	13	11	9	13	11	11					14	10	14	13				S	S	S				12	Progride
F	10				11	0	3	5	11				11								14							S				T			
F	7	10	10	9	7	9	9	8	8	13	9	10	9	10	9	9					14	11	15	13				S	S	S				10	Progride
M	8				8				10				8								16							S				D			
M	10	14	16	13	10	13	12	11	11	13	16	13	10	15	15	14					15	12	15	14				S	S	S				13	Progride
M	8	10	12	10	8	12	10	10	14	9	11	11	10	10	14	11					15	12	14	14				S	S	S	S			11	Progride
M	13	14	16	14	10	14	12	12	14	17	17	16	12	16	12	13					16	11	15	14				S	S	S				14	Progride
F	14	15	15	15	13	17	16	15	12	14	15	14	15	19	13	16					16	13	16	15				S	S	S				15	Progride
F	11	11	13	11	10	13	16	13	12	12	11	11	12	12	12	12					15	12	15	14				S	S	S				12	Progride
F	18	18	16	17	16	17	17	17	16	16	18	17	18	18	18	18					15	13	16	15				B	S	S				17	Progride
M	8	10	16	11	10	11	9	10	12	10	12	11	10	10	9	10					15	12	15	14				S	S	S				11	Progride
F	18	15	15	16	16	15	8	13	12	16	16	15	19	15	15	16					16	12	16	15				B	S	S				13	Progride
M	19	11	19	16	14	18	18	16	13	20	18	17	18	20	19	19					15	13	15	14				S	S	S				17	Progride
M	19	19	17	18	17	19	18	18	17	18	19	18	18	20	18	19					16	13	16	15				S	S	S				17	Progride
F	9	12	12	11	12	11	8	10	11	9	8	9	10	11	10	10					16	12	16	15				S	S	S				11	Progride
M	8	8	12	9	9	8	7	8	9	9	8	8	9	10	5	8					15	12	15	14				S	S	S				10	Progride
F	10	9	8	9	10	9	8	9	12	11	8	10	9	11	5	8					15	11	12	13				S	S	S				10	Progride
F	11	13	10	11	11	12	15	13	13	15	15	15	11	12	10	11					14	11	15	13				S	S	S				13	Progride

Nota. Os nomes dos alunos foram ocultados por razões de confidencialidade e protecção da identidade dos participantes**.**

Fonte: Direcção da Escola Primária Completa 1 de Junho, Boane, Moçambique.

Anexo 3.

Pauta de frequência da 5ª classe

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
DIRECÇÃO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO
PAUTA DE FREQUÊNCIA- ENSINO PRIMÁRIO/ 2ª CICLO

Visto do Director
____/____/2024

Distrito de Boane Escola Primária 1 de Junho 5ª Classe Turma: A Ano lectivo de 2024

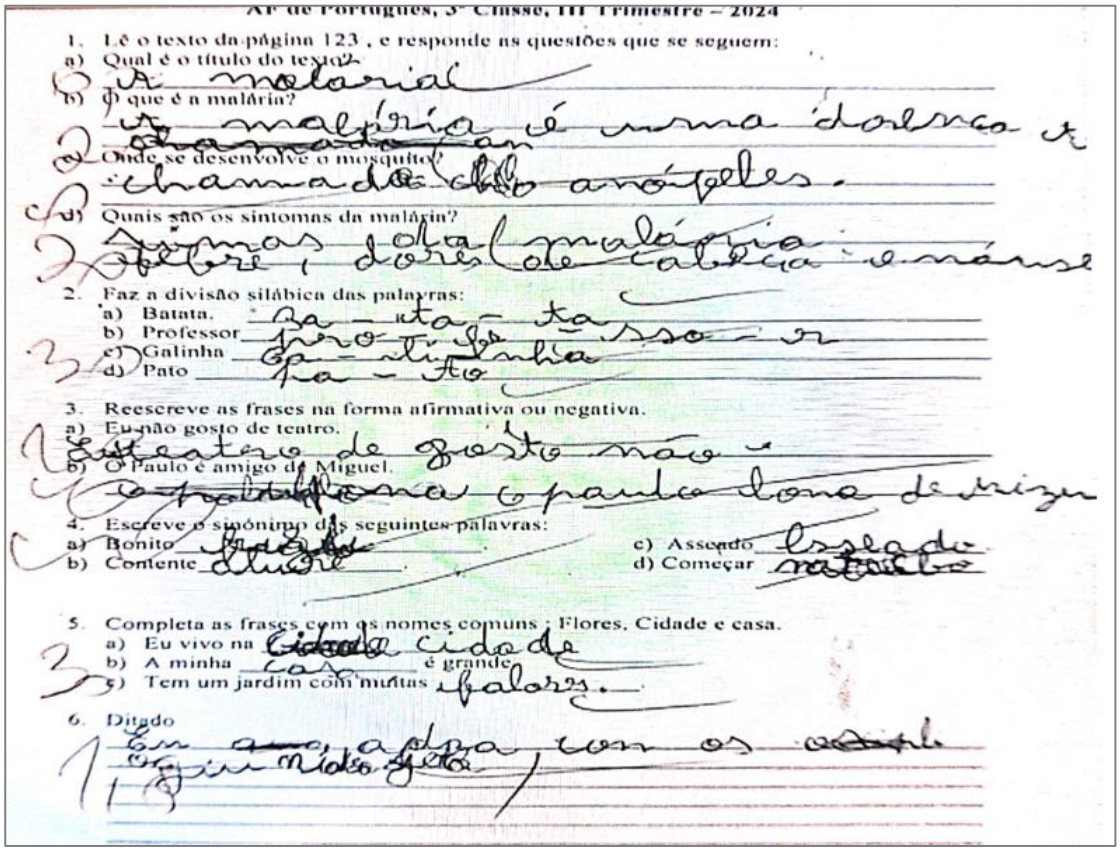
Género	Disciplinas: Português 4ª				Matemática 4ª				C. Naturais 4ª				C. Sociais 4ª				Ed. Visual 4ª				Ed Física 4ª				Faltas			Comport			Sinalética				
	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	M	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª		
F	19	20	20	19	18	18	19	18	18	20	19	19	16	20	19	18	15	15	15	15	17	15	13	15				B	B	B				18	Progride
F	20	18	16	18	15	17	15	16	18	17	19	18	12	19	18	17	15	13	13	14	16	15	13	15				B	B	B				17	Progride
F	6	7	8	7	7	8	6	7	4	8	8	7	4	8	5	6	12	12	10	12	12	12	11	12				S	S	S				8	Progride
F	20	20	18	19	17	17	18	17	17	19	18	18	13	20	19	17	12	13	14	13	17	12	13	14				B	B	B				17	Progride
M	16	14	12	14	17	17	13	15	17	18	15	17	14	14	13	13	13	12	11	12	16	13	13	14				B	B	B				15	Progride
F	13	8	13	11	14	10	13	12	14	15	10	13	8	11	7	9	12	12	13	12	14	12	12	13				B	B	B				12	Progride
F	7	11	12	10	11	13	13	12	11	11	13	12	6	11	9	8	12	12	13	12	15	12	12	13				B	B	B				11	Progride
F	16	14	16	16	16	15	15	15	15	18	20	18	12	18	15	15	13	13	15	14	13	13	13	13				B	B	B				15	Progride
F	15	12	13	14	14	12	12	13	10	16	15	14	9	12	12	11	13	12	12	12	12	14	13	13				B	B	B				13	Progride
F	4	3	3	3	7	7	7	7	6	3	6	5	6	3	3	4	12	12	13	12	13	12	13	12				S	S	S				6	Progride
F	17	17	15	16	17	16	13	15	18	19	17	18	10	14	7	10	13	14	14	14	15	13	12	14				B	B	B				15	Progride
M	2	2	2	2	10	12	7	10	4	5	5	4	5	3	3	3	13	11	13	12	13	13	13	13				S	S	S				6	Progride
F	19	18	19	18	18	15	18	17	19	19	19	19	17	20	19	19	14	15	12	13	16	14	13	14				B	B	B				17	Progride
F	15	15	12	14	16	16	12	15	11	16	14	14	10	14	13	12	14	12	12	13	14	14	11	13				B	B	B				13	Progride
M	9	6	7	7	12	8	8	9	11	14	7	11	5	6	5	6	12	11	11	11	14	12	12	13				B	B	B				9	Progride
M	15	15	11	14	11	12	11	11	14	14	10	13	7	13	5	9	12	12	13	12	14	13	14	14				B	B	B				12	Progride
M	15	17	15	16	15	15	13	14	16	18	17	17	13	16	11	13	16	13	13	14	17	14	13	15				B	B	B				15	Progride
F	8	4	8	8	13	10	10	11	3	9	8	7	5	2	6	4	14	11	11	12	13	14	13	13				B	B	B				8	Progride
M	5	3	3	4	10	7	6	8	4	4	6	5	8	3	2	4	12	11	10	11	13	13	12	13				S	B	B				7	Progride

Nota. Os nomes dos alunos foram ocultados por razões de confidencialidade e protecção da identidade dos participantes**.**

Fonte: Direcção da Escola Primária Completa 1 de Junho, Boane, Moçambique.

Anexo 4.

Avaliação final da 3ª classe



AF de Portugues, 3ª Classe, III Trimestre – 2024

1. Lê o texto da página 123 , e responde as questões que se seguem:
   a) Qual é o título do texto?
   b) O que é a malária?
   c) Onde se desenvolve o mosquito?
   d) Quais são os sintomas da malária?
2. Faz a divisão silábica das palavras:
   a) Batata. Ba – ta – ta
   b) Professor pro – fis – sor
   c) Galinha ga – li – nha
   d) Pato pa – to
3. Reescreve as frases na forma afirmativa ou negativa.
   a) Eu não gosto de teatro.
   b) O Paulo é amigo de Miguel.
4. Escreve o sinónimo das seguintes palavras:
   a) Bonito
   b) Contente
   c) Assento
   d) Começar
5. Completa as frases com os nomes comuns : Flores, Cidade e casa.
   a) Eu vivo na cidade
   b) A minha casa é grande
   c) Tem um jardim com muitas flores.
6. Ditado

Fonte: Direcção da Escola Primária Completa 1 de Junho, Boane, Moçambique.