



Analysis of basic learning skills of primary school students in Mozambique: an experience based on public and private schools in the city of Lichinga

Análise de competências básicas de aprendizagem de alunos do ensino primário em Moçambique: uma experiência baseada em escolas públicas e privadas na cidade de Lichinga

Análisis de las competencias básicas de aprendizaje de los alumnos de la enseñanza primaria en Mozambique: una experiencia basada en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Lichinga

Hilário Cornélio Casimiro da Silva Laisse¹ , Rachide Mateus¹ 

¹ Universidade Rovuma, Cidade de Lichinga, Niassa, Moçambique.

Como citar: Laisse, H. C. C. S., & Mateus, R. (2024). Análise de competências básicas de aprendizagem de alunos do ensino primário em Moçambique: uma experiência baseada em escolas públicas e privadas na cidade de Lichinga. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 5(1), e19282. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks5119282>

ABSTRACT

The teaching and learning process in Mozambique takes place in public and private institutions. These education systems use the same textbooks. Despite this fact, the assimilation of content is quite different. Based on this situation, the article proposed to analyze the basic skills acquired by 3rd grade students in public and private schools in the city of Lichinga. Given this scenario, it was found that teachers in private schools have better teaching and learning conditions based on methodological diversification; students at private schools spend more time learning in their educational establishments; they demonstrated that they had acquired more skills compared to those in public education. These results were possible thanks to interviews and research carried out with teachers and students. For teachers, questions were related to methodological aspects of teaching and for students, solving Portuguese and Mathematics exercises. For future studies, gender studies recommended at the next levels of education.

Keywords: Public and private education, skills assimilation, Lichinga.

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem em Moçambique, acontece principalmente em instituições públicas e privadas. Estes estabelecimentos de ensino utilizam os mesmos manuais didáticos. Apesar deste fato, a assimilação dos conteúdos é bastante diferenciada. Com base nesta situação, o artigo propôs analisar as competências básicas adquiridas pelos alunos da 3ª

classe das escolas públicas e privadas da cidade de Lichinga. Diante deste cenário, verificou-se que os professores das escolas privadas tem melhores condições de ensino e aprendizagem baseadas na diversificação metodológica; os alunos das escolas privadas permanecem mais tempo aprendendo nos seus estabelecimentos de ensino; os mesmos demonstraram terem adquiridos as competências previstas relativamente aos do ensino público. Estes resultados foram possíveis graças as entrevistas e inquéritos aplicados aos professores e alunos. Nos professores foram questões relacionadas com aspetos metodológicos de ensino e nos alunos resolução de exercícios de Português e Matemática. Para os próximos estudos, recomenda-se estudos de gênero, nos próximos níveis de ensino.

Palavras-chave: Ensino público e privado, assimilação de competências, Lichinga.

RESUMEN

El proceso de enseñanza y aprendizaje en Mozambique se lleva a cabo principalmente en instituciones públicas y privadas. Estos establecimientos educativos utilizan los mismos manuales de enseñanza. A pesar de este hecho, la asimilación de contenidos es bastante diferente. A partir de esta situación, el artículo se propuso analizar las competencias básicas adquiridas por los estudiantes de 3er grado de educación básica en colegios públicos y privados de la ciudad de Lichinga. Ante este escenario, se encontró que los docentes de escuelas privadas tienen mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje a partir de la diversificación metodológica; Los estudiantes de escuelas privadas pasan más tiempo aprendiendo en sus establecimientos educativos; Demostraron que habían adquirido las habilidades necesarias para la educación pública. Estos resultados fueron posibles gracias a entrevistas y encuestas realizadas a docentes y estudiantes. Para los profesores, las preguntas estaban relacionadas con aspectos metodológicos de la enseñanza y para los estudiantes, con la resolución de ejercicios de portugués y matemáticas. Para futuros estudios, se recomiendan estudios de género en los siguientes niveles educativos.

Palabras clave: Educación pública y privada, asimilación de habilidades, Lichinga.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Sistema Nacional de Educação em Moçambique, a 3ª classe faz parte do 1º ciclo do ensino primário. De acordo com o artigo 12 (Ensino Primário) da Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, nos números 1 à 4 e suas respectivas alíneas explica a essência, objetivos, modalidades e a respectiva organização em ciclos de aprendizagem:

- i. O ensino primário é o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.
- ii. São objetivos do ensino primário:
 - a) Proporcionar uma formação inicial nas áreas da comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, educação física, estética e cultura;
 - b) Desenvolver conhecimentos socialmente relevantes, técnicas básicas e aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem maior participação social para o ingresso na vida produtiva.
- iii. O Ensino Primário realiza-se em duas modalidades: a) modalidade monolíngue, em língua portuguesa; b) modalidade bilíngue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa.
- iv. O Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem:
 - a) 1.º ciclo, 1.ª a 3.ª classes;
 - b) 2.º ciclo, 4.ª a 6.ª classes.

Prevê-se que no ensino primário sejam desenvolvidas competências que satisfaçam a qualidade de ensino, onde os alunos aprendem a saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal. De forma geral, as competências que o graduado da escola primária deve desenvolver estão escalonadas em sete áreas, a saber: (a) Linguagem e comunicação; (b) saber científico, técnico e tecnológico; (c) raciocínio e resolução de problemas; (d) relacionamento interpessoal; (e) desenvolvimento pessoal e autonomia; (f) bem-estar, saúde e ambiente; e (g) sensibilidade estética e artística (INDE, 2020).

O novo modelo de educação deve estar assente nas competências pelo facto de resultar de ajuste de habilidades, conhecimentos, aptidões e atitudes que está virado ao saber fazer, permitindo ao aluno o seu desenvolvimento individual (Renata, 2011). A noção de competências é tida como uma aptidão de adquirir vários recursos cognitivos para poder lidar com distintos cenários. Essa posicionamento leva em consideração quatro principais aspectos (Perrenoud, 2008):

- i. Apesar das competências não constituírem atitudes, mas são fundamentais por movimentarem, unificarem e orquestrarem tais recursos.
- ii. A mobilização acontece em casos específicos, mesmo quando comparados com outras ocorrências já testemunhadas.
- iii. A aquisição de competências envolve intervenções mentais complicadas.
- iv. A aquisição das competências acontece ao longo da formação, acompanhada por um professor, a partir de uma situação prática.

A educação e a formação baseadas nas competências registaram um desenvolvimento exponencial em todo o mundo, particularmente nos países em que se indicaram a oferecer a educação importante, ativa e competente. A educação e a formação fundamentadas em competências tendem a aumentar de forma exponencial a nível mundial, sobretudo nos países que se sugerem dar aos jovens uma educação proeminente, dinâmica e competente (Aguerrondo, 2009).

A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente. Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afetivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas características permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida (Dias, 2010).

Este modelo de ensino induz à mudanças profundas uma vez que os alunos são ensinados a pensar para saber fazer como reflexo das competências que vão sendo adquiridas durante o processo educativo. A competência unifica e emprega um conjunto de esquemas (de percepção, pensamento, avaliação e ação) que sustenta deduções, antecipações, transposições analógicas, generalizações, probabilidades, recolha de informação pertinente, tomada de decisão. A competência agrega raciocínios, decisões conscientes, inferências, hesitações, ensaios e erros para se ir automatizando e constituindo-se num esquema complexo (Dias, 2010). Uma ideia-força deste tipo ajuda a produzir mudanças profundas, porque redefine o trabalho da escola, superando o compromisso de ensinar a pensar pelo compromisso de ensinar a pensar-para-saber-fazer. Este, mais uma vez, é o desafio das competências, que são, na verdade, um know-how (Aguerrondo, 2009). Desta forma, as competências são alcançadas em circunstâncias reais, em lugares específicos, com e por profissionais característicos e por atividades práticas que são associadas ao trabalho do próprio aluno (Renata, 2011).

Os conteúdos escolares são transformados em meios que permitem aos alunos ampliar competências. Para tal, valoriza-se o método em prejuízo do conteúdo; o processo de aprendizagem em detrimento da transferência de conhecimentos; o aluno como o centro da aprendizagem, exigindo uma rápida adaptação dos protagonistas do processo (Dias, 2010).

Como a apropriação das competências leva o seu próprio tempo, pelo facto de ser um processo progressivo, isso faz com que os conhecimentos e saberes sejam constantemente atualizados. A materialização das competências ao longo do processo de ensino e aprendizagem, molda o aluno. Estas mudanças sugerem a alteração dos conteúdos nos programas e sistemas educacionais, ajustando-os as exigências reais, mesmo sabendo que isso implicaria numa reforma profunda de princípios e questões éticas elencadas no seio da sociedade (Marinho-Araújo & Rabelo, 2015). Contudo, a formação do aluno alicerçada em competências, concorre para despertar a capacidade criadora, inovação, estimular curiosidade, desenvolvendo suas perspectivas de modo a adaptar-se diante das adversidades deste mundo (Renata, 2011).

A atividade do professor está submersa num universo de enormes desafios teórico-metodológicos da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Num primeiro instante, deve ser preciso entender que a maior parte desses professores percebem a avaliação como a administração de teste ao final do processo de ensino e aprendizagem (Freitas et al, 2018). Para que se possa medir que os alunos participam nesse processo de forma ativa e o professor como mediador, os submete a uma avaliação formativa (Guimarães et al, 2022).

As diversidades linguísticas, culturais e econômicas que cada aluno apresenta, constitui um enorme desafio primordial para o professor como um mediador do conhecimento na sala de aula (Dos Santos Silva et al, 2024). Feita essa reflexão, já se pode observar e ponderar o conhecimento dos alunos com mais propriedades e planear as metodologias mais adequadas de ensino que sejam eficazes para a formação dos alunos (Guimarães et al, 2022).

A tarefa do professor exige compromisso e qualidade e, por estas premissas, este deve ser portador de saberes e competências que participarão na construção de um campo epistemológico de um ensino de qualidade. As experiências acumuladas ao longo do tempo, vão sendo transformadas para se adaptar com as realidades que o ensino impõe. As mudanças profissionais que devem ocorrer nele, compõem um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências (Prado, et al., 2013).

No seu local de trabalho, ele é desafiado a trabalhar de forma proativa na significação de instrumentos pedagógicos e políticos da escola, planificar os conhecimentos a serem leccionados nas suas aulas, bem como propor e administrar projetos de trabalho (Prado, et al., 2013). Nesse domínio, o professor é responsável por criar as condições adequadas de aprendizagem do aluno (Guimarães et al, 2022).

Atualmente, o professor não pode apenas se limitar em reproduzir os conhecimentos produzidos pelos outros, mas deve ser aquele que adota uma prática pedagógica autêntica a partir da sua própria apreensão. Ele deve ser capaz de estruturar e nortear a sua prática através da escolha de conteúdos, de priorização de atividades, bem como aperfeiçoar a competência de aprender a atribuir novos significados às suas experiências. A sua capacidade também deve ser orientada a expandir a coexistência e a submergir no desenvolvimento do aluno tornando-se um exemplo de excelência nas diversas esferas do mesmo (Prado, et al., 2013).

O professor é desafiado a assumir a responsabilidade de uma formação permanente. Constitui um mecanismo encontrado de se conectar com suas comunidades e tomar responsabilidade na assimilação de conteúdos de seus educandos, abrangendo aqueles com fraco aproveitamento pedagógico (Guimarães et al, 2022). A formação psicopedagógica do professor deve ser contínua para que ele possa superar os desafios da educação contemporânea

pelo facto de ser indispensável para uma transformação de paradigma da forma como se deve ensinar. Ao adotar este modelo, a aquisição de competências devem estar orientadas para responderem as necessidades dos alunos que devem ser ajustadas as transformações impostas pela sociedade onde os mesmos encontram-se inseridos com objetivo de aprender de forma contínua. Adicionalmente, o professor não deve constituir a fonte central do conhecimento, ele deve orientar as novas gerações a priorizarem as virtudes morais de forma a assegurar um destino próspero (Prado, et al., 2013).

Um dos mecanismo usados pelo professor para avaliar se as competências foram adquiridas pelos alunos, ele avalia-os (Lima, 2014). A avaliação é uma ação acorrentada à formação dos alunos e é de extrema importância de modo que a escola possa continuar engajada na sua função social de modo que os alunos se tornem indivíduos conscientes e responsáveis. Esta avaliação deve ser organizada e sistematizada, permitindo ao professor a sua administração e, programe um role de atividades de acordo com o ritmo de aprendizagem (Silva et al, 2020). O aluno, deve ser submetido a um processo de avaliação, um espaço onde poderá demonstrar as competências adquiridas através da realização de atividades de uma forma satisfatória ou não. A avaliação passa a ser um instrumento de mensuração de resultados assimilados na interação entre o professor e o aluno (Mussoho & Langa, 2022).

As condições de ensino e aprendizagem entre as escolas públicas e privadas são distintas. Nessa lógica, pretende-se com este artigo, analisar as competências básicas adquiridas pelos alunos da 3ª classe das escolas públicas e privadas da cidade de Lichinga.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido nas escolas públicas e privadas do ensino primário localizadas no município da cidade de Lichinga (capital da província de Niassa). Esta pesquisa centrou-se basicamente em três principais vertentes de atuação, sendo que procurou: a) caracterizar a rede escolar em que foi possível perceber a sua evolução num período de 5 anos pelo facto dos estabelecimentos de ensino privado constituírem um fenómeno novo no cenário da cidade; b) identificar as estratégias metodologias usadas pelos professores na rede pública e privada; c) verificar o nível de domínio das competências básicas nos alunos previstas para o ensino primário.

Os procedimentos metodológicos estiveram orientados para as entrevistas, observações e inquéritos direcionados ao grupo-alvo. Ao longo deste estudo foram entrevistados 50 professores, dos quais 25 das escolas públicas e a outra metade das escolas privadas correspondente a 6 escolas. As questões centrais estiveram relacionadas as estratégias metodológicas aplicadas durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Também foram inqueridos alunos da 3ª classe, num total 300, em 6 escolas, sendo 3 do ensino público e a outra metade do ensino privado.

A análise de dados foi feita com base na observação dos estabelecimentos de ambos os ensinos. A partir desse processo aferiu-se as características das salas de aulas ou as condições físicas do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados das entrevistas e inquéritos foram analisados de forma separada tendo como indicador o tipo de estabelecimento, público e privado. Os alunos foram submetidos à exercícios simples inerentes as competências esperadas para a 3ª classe como a leitura e escrita de textos de Língua Portuguesa e resolução de exercícios de Matemática. No final, foi feita uma análise comparativa dos cenários inerentes aos resultados dos grupos-alvo.

RESULTADOS

Caracterização da rede escolar da cidade de Lichinga

A rede escolar pública e privada primária nos últimos 5 anos, ela praticamente manteve-se estagnada com exceção do ensino público em que houve um aumento de 9,4% dos estabelecimentos de ensino. No mesmo período, a procura pelo ensino público e privado aumentou em 4,8% e 21% respectivamente como ilustra a tabela 1.

Tabela 1. Relação comparativa entre escolas e alunos do ensino público e privado (2020/2024)

| Ensino Primário | | Período | | | | | Crescimento | |
|-----------------|---------|---------|-------|-------|-------|-------|-------------|-----|
| | | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | Aumento | % |
| Público | Escolas | 53 | 54 | 54 | 58 | 58 | 5 | 9,4 |
| | Alunos | 58338 | 59085 | 61870 | 58082 | 61330 | 2992 | 4,8 |
| Privado | Escolas | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 0 | 0 |
| | Alunos | 1471 | 1541 | 1624 | 1730 | 1863 | 392 | 21 |

Pelas análises realizadas, nota-se que o número de alunos apresentado nas escolas privadas deve-se pela falta de espaços como salas de aulas que são limitadas para a demanda atual o que sugere que os números poderiam ser maiores dado a demanda pelos serviços não atendidos condicionados pelo défice de espaços para albergar os mesmos principalmente para as classes de Pré-escolar e 1ª Classe. Contudo, nota-se que a preferência pelas escolas privadas pelos encarregados de educação dos alunos prende-se por dois principais fatores, dos quais a qualidade de aprendizagem que é relativamente melhor e o reduzido número de alunos por turma o que possibilita o maior controle por parte do professor.

Estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas e privadas

Todos os professores inqueridos, correspondente a 100% de ambos os estabelecimentos de ensino primário possuem formação psicopedagógica. Facto que é fundamental para a sua contratação tanto em escolas públicas bem como em privadas.

Dos 50 professores que fizeram parte deste estudo afirmaram que o principal material de ensino usado é o manual do aluno. Nos estabelecimentos públicos, a sua distribuição é gratuita, mas há deficiência no seu acesso motivado pela sua escassez e demora na alocação, contrariamente aos estabelecimentos do ensino privado em que é expressamente proibido a utilização do livro de distribuição gratuita da rede escolar pública. O mesmo livro existe nas livrarias mas com etiqueta que autoriza a sua venda e é este que circula nos estabelecimentos privados.

Figura 1. Manual da terceira classe para as escolas públicas



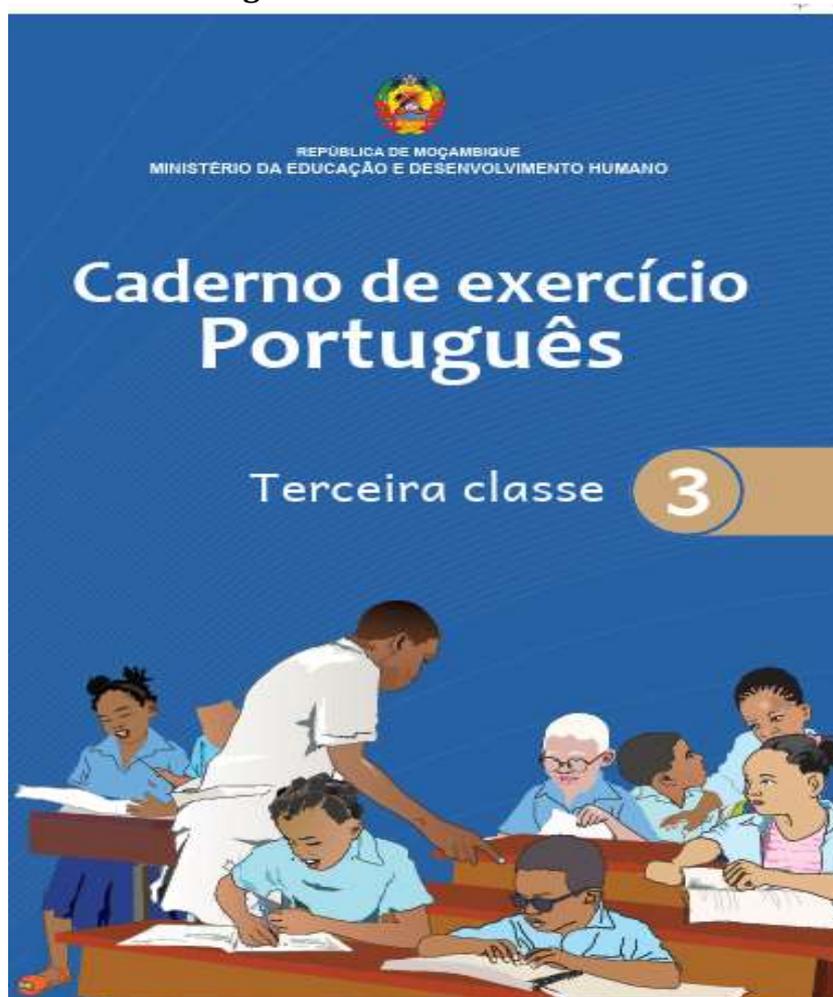
Fonte: www.pluraeditores.co.mz

Outros instrumentos apontados pelos professores inqueridos, é o caderno de atividades ou exercícios onde são extraídas atividades (figura 2) que devem principalmente serem desenvolvidas fora da escola com orientações prévias dadas pelos professores na sala de aulas. O grande constrangimento apontado está associado ao acesso do mesmo no ensino público justificado por ser eventualmente de acesso gratuito pode estar a influenciar na sua escassez. Diferentemente do ensino privado em que constitui uma política a sua aquisição de forma que o aluno possa ter acesso à sala de aulas.

Os alunos do ensino privado, tem muito mais acesso à recursos didáticos de aprendizagem orientados pelos professores, os quais não circulam na rede pública de ensino como quadros silábicos, manuais de apoio, fichas de exercícios fora do Sistema Nacional de Educação, e, possibilitam aos professores desenvolver competências de forma satisfatória nos alunos.

Os professores do ensino privado sublinharam que os alunos que apresentam dificuldades de assimilação e conseqüentemente a aquisição de competências, são selecionados e submetidos às aulas extras que decorrem aos sábados, no período da manhã e sem custos adicionais e à medida em que eles forem alcançado as competências previstas, o número de alunos vai reduzindo. O cenário idêntico não foi evidenciado em nenhum dos estabelecimentos do ensino público.

Figura 2. Caderno de exercício



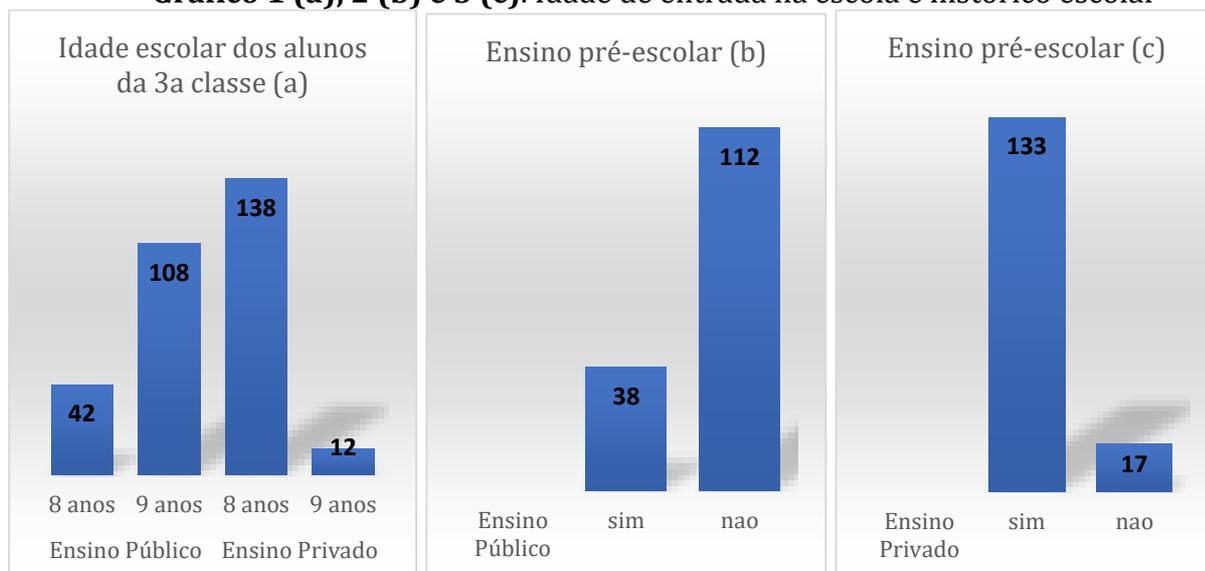
Fonte: www.pluraeditors.co.mz

O ensino público tem o manual do aluno como o principal instrumento didático-pedagógico. Este cenário, dificulta os professores na diversificação de atividades específicas para aquela classe.

Domínio de competências básicas pelos alunos das escolas públicas e privadas

O Sistema Nacional de Educação de Moçambique, orienta nos seus dispositivos normativos que a idade mínima de entrada da criança no ensino primário é de 6 anos até 30 de Junho do ano de ingresso. No ensino público, cerca de 8% de alunos ingressou para o ensino primário com idade estabelecida por lei e 92% iniciaram a estudar ligeiramente atrasados e no privado observou um cenário inverso onde 72% ingressar com a idade prevista como se pode observar no gráfico (a). Um outro cenário tem que ver com o histórico escolar dos alunos, notou-se que apenas 25,33% dos alunos do ensino público ingressou inicialmente no ensino pré-escolar e 88,67% de alunos do ensino privado como ilustram os gráficos (b) e (c).

Gráfico 1 (a), 2 (b) e 3 (c). Idade de entrada na escola e histórico escolar

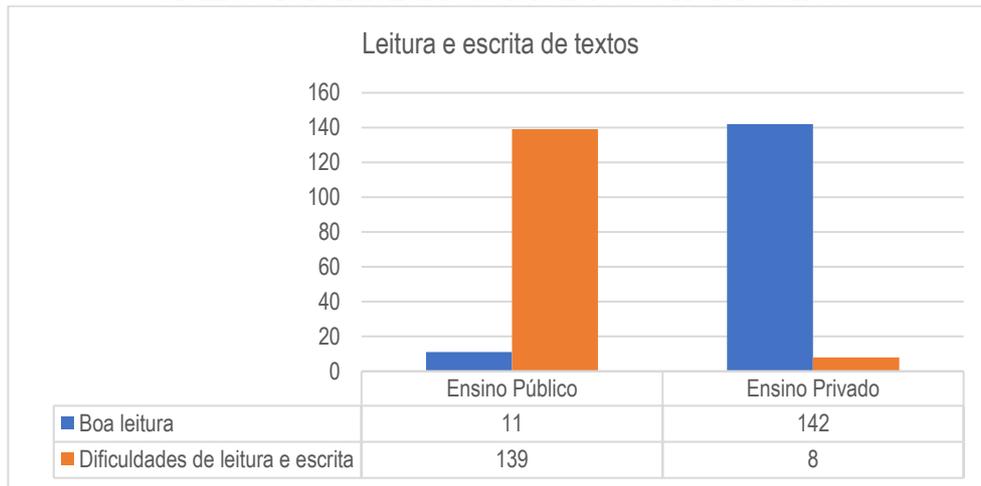


A maior parte dos alunos que ingressaram com a idade exata no ensino primário público ou privado apresentaram um histórico pré-escolar. De acordo com a Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, no seu artigo 10 em que aborda sobre características e objetivos enfatiza que a educação pré-escolar é orientada para crianças com idade inferiores à 6 anos e ela pode ocorrer em instituições públicas, comunitárias e privadas. Esta formação não condiciona o acesso ao ensino primário, mas a sua aderência: auxilia na formação da individualidade da criança; participa no processo de socialização da criança fato que ajuda no desdobramento das suas aptidões e capacidades; prepara a criança para o ensino primário.

Constatou-se que os alunos da 3ª classe, no ensino público permanecem na escola durante 3 horas de segunda-feira à sexta-feira, por exemplo, das 10h às 13h, enquanto que os alunos da mesma classe permanecem na escolar por um período de 4h30min, por exemplo, das 07h30min às 12h00. O processo de ensino e aprendizagem nos estabelecimentos públicos é de 1h30min a menos em relação ao privado, ou seja, o aluno permanece menos tempo nas escolas públicas. Este fato pode influenciar na qualidade de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

Os alunos inqueridos, foram submetidos à exercícios de leitura e escrita de textos do manual didático da 3ª classe e constatou-se que cerca de 92,67% alunos do ensino dos estabelecimentos de ensino público apresentaram enormes dificuldades de leitura e escrita, paradoxalmente a este cenário, 94,67% de alunos do ensino privado demonstraram ter domínio de leitura e escrita de textos. Essa tendência pode ser observada no gráfico 4.

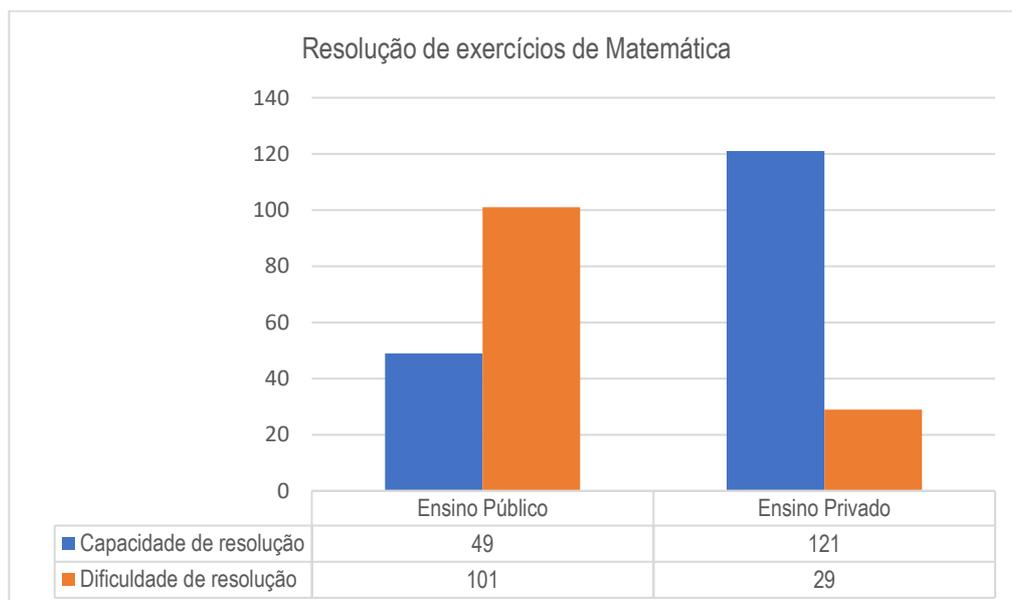
Gráfico 4. Tendências de leitura e escrita de textos



Quando questionados os professores sobre as estratégias para reverter a sombria situação de alunos que se encontram na penumbra no quesito leitura e escrita, houve divergência entre aqueles do sector público e privado. Os professores dos estabelecimentos apontaram medidas como a redução do número de alunos nas salas de aulas em que são aproximadamente 70 por turma, pois esse número dificulta fazer acompanhamento mais apurado dos mesmos, mas também optam por orientar exercícios de treinamento nas suas próprias casas, mesmo assim fica difícil corrigir um por um. Adicionalmente, muitos alunos tem dificuldades em se comunicar na língua oficial portuguesa. No ensino privado, o facto das turmas variarem de 25-35 dá aos professores uma margem de manobra de fazer o acompanhamento dos alunos, fato é que conseguem identificar aqueles com dificuldades e estes são submetidos à aulas extras aos sábados.

Em relação ao exercício de matemática, a tendência foi quase semelhante entre os dois tipos de estabelecimentos de ensino gráfico 5.

Gráfico 5. Resolução de exercícios de Matemática



Os alunos das escolas privadas revelaram ter maior domínio das competências básicas previstas pelo programa de ensino, pelo fato de não só resolverem os exercícios com maior eficiência mas tempo também por que usaram menos tempo para o efeito.

DISCUSSÃO

Nos estudos desenvolvidos por França & Gonçalves (2021) chamam atenção que as diferenças entre os estabelecimentos públicos e privados na formação inicial dos alunos, no ensino fundamental são evidentes quer sejam no seu desempenho quanto nas características dos alunos. Ainda nessa senda, Sampaio & Guimarães (2009) ao estudarem as diferenças de eficiência entre ensino público e privado, concluíram que a maior média foi observada em estabelecimentos privados, estando entre os 0,904 contra 0,772 dos públicos. Ao finalizar, Feijó & França (2021) os alunos das escolas públicas são distintos dos alunos das escolas privadas tanto em infraestrutura domiciliar, bem como infraestrutura escolar.

Contudo, os resultados indicam que os estabelecimentos privados oferecem relativamente melhores condições de ensino e aprendizagem, daí a preferência pelos encarregados de educação mesmo sabendo que o público é de acesso gratuito. No ensino privado primário, há uma taxa mensal cobrada em cada aluno que ronda aproximadamente entre os 25 a 30USD sem abranger o transporte escolar e, quando é incluso, o valor pode rondar entre 50 à 60USD.

O ensino público tem o manual do aluno como o principal instrumento didático-pedagógico. Este cenário, dificulta os professores na diversificação de atividades específicas para aquela classe. De acordo com Lima & Vasconcelos (2006) um dos grandes desafios dos professores, ao planejarem os conteúdos e operacionalizar o processo de ensino, prende-se com a fragilidade dos instrumentos de trabalho, pelo fato de dependerem exclusivamente da utilização do livro didático. Um outro panorama avançado pelos autores, na sua pesquisa consta que os professores entrevistados declararam que usam outros livros-textos complementares fora da rede pública de ensino, bem como optam por produzir outros materiais. Esta última abordagem, assemelha-se ao contexto experimentado pelas escolas privadas envolvidas nesta pesquisa.

Um estudo sobre o livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas, desenvolvido por Verceze & Silvino (2008) observou que dos 30 professores entrevistados, mais de 65% deles utilizam exclusivamente o livro didático e não recorrem outras fontes complementares e nem fazem adaptações dos conteúdos que constam nos manuais com a realidade social do meio em que o aluno se encontra inserido.

De acordo com Chalenga e Laisse (2019), num estudo realizado sobre a percepção das comunidades locais sobre a educação formal de meninas e desistência escolar na província de Niassa, concluíram que muitas famílias desconhecem a idade exata de ingresso dos alunos no ensino primário. Essa situação, concorre para entrada tardia no ensino primário e conseqüentemente manifestara dificuldades de aprendizagem.

Um estudo realizado por De Oliveira (2021) sobre o processo de escrita para turmas numerosas através da releitura de narrativas, concluiu que muitos alunos apresentaram fragilidades de escrita e compreensão de determinados vocabulários e pronúncias.

CONCLUSÃO

Depois dos estudos realizados, conclui-se que:

Nos últimos 5 anos, a rede escolar privada manteve-se estagnada em termos do número de estabelecimentos, mas cresceu significativamente em relação ao número de salas de aulas e a procura.

Há registo de maior diversificação metodológica no ensino privado usada pelos professores relativamente ao público e, os resultados são satisfatórios.

Os alunos das instituições de estabelecimentos privados revelaram ter assimilado as competências básicas previstas para o 1º ciclo do ensino primário, diferentemente os do ensino público.

AGRADECIMENTOS: À todos os estabelecimentos de ensino público e privado que abriram as suas portas para que a coleta de dados fosse possível.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Hilário Cornélio Casimiro da Silva Laisse: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Rachide Mateus: aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Os autores na aprovação final da versão a ser publicada. “Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito”.

CONFLITOS DE INTERESSE: Durante a recolha de dados, os autores foram inibidos à divulgação das imagens captadas sobre a estrutura física dos estabelecimentos de ensino, principalmente no interior das salas de aulas e durante a coleta de dados com os professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. Unesco.
- Chalenga, D. R. M., & Laisse, H. C. C. S. Percepção das comunidades locais sobre a educação formal de meninas e a desistência escolar nos povoados de Ntoto e Colongo na província de Niassa em Moçambique. *Revista Científica Schola*, ISSN 2595-7672.
- De Oliveira, A. C. L. A. (2021). O processo de escrita para turmas numerosas através da releitura de narrativas. *Revista CBTeCLE*, 5(1), 383-396.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 73-78.
- Dos Santos Silva, M. L., Dos Santos, C. B., & dos Santos Silva, A. (2024). Os desafios dos docentes no cenário educacional brasileiro: uma revisão bibliográfica. *Revista Contemporânea*, 4(2), e3385-e3385.
- Feijó, J. R., & França, J. M. S. D. (2021). Diferencial de desempenho entre jovens das escolas públicas e privadas. *Estudos Econômicos*, 51, 373-408.
- França, M. T. A., & Gonçalves, F. D. O. (2010). Provisão pública e privada de educação fundamental: Diferenças de qualidade medidas por meio de propensity score. *Economia Aplicada*, 14, 373-390.
- Freitas, S. L., Ninke, A., & Miguel, J. C. (2018). Concepções de avaliação e práticas avaliativas: desafios e possibilidades. *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(11), 3-19.
- García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad.
- Guimarães, U. A., Bonatto, V. A., de Barros, V. A., & de Oliveira Sousa, M. G. B. (2022). Formação Docente e os Desafios Encontrados em Sala de Aula. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar*, 3(11), e3112266-e3112266.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). (2020). Plano curricular do ensino primário: objetivos, estrutura, plano de estudos e estratégico de implementação. Maputo.

Lima, K. E. C., & Vasconcelos, S. D. (2006). Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14, 397-412.

Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20(2), 443-466.

Mussoho, J., & Langa, A. L. (2022). Avaliação de competências dos alunos do Ensino Básico em Moçambique: Possibilidades e desafios das práticas avaliativas dos professores. Sala 8: *Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação*, 1(2), 187-197.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Revista de docencia universitaria*, 6(2), 1-12.

Prado, A. F., Coutinho, J. B., Reis, O. P. D. O., & Villalba, O. A. (2013). Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. *Saber Revista Eletrônica*, 21(1), 1-13.

Queiroz, K. I. R., Regis, J. K. V., da Silveira, E. A., & de Novaes, M. A. B. (2012). Os tipos de avaliações e suas funções no processo de ensino e aprendizagem.

Renata, G. (2011). Método educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista actualidades investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica*, 11, 1-15.

Sampaio, B., & Guimarães, J. (2009). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, 13, 45-68.

Silva, J. N., Silva, J. S., & Coutinho, D. J. G. (2020). As concepções dos professores e as práticas avaliativas. *Revista ESPACIOS*, 798, 1015.

Verceze, R. M. A. N., & Silvino, E. F. M. (2008). O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. *Práxis Educacional*, 4(4), 83-102.

Legislação:

Lei nº18/2018 de 28 de Dezembro. Sistema Nacional de Educação (SNE). Moçambique

Recebido: 11 de novembro de 2024 | **Aceito:** 12 de dezembro de 2024 | **Publicado:** 31 de dezembro de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.