



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOUTORAMENTO EM PSICOLOGIA

Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na Província de Maputo –2021 a 2024

Florescêncio Luís Tumbo

Maputo, Maio de 2026



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024

Candidato: Florescêncio Luís Tumbo

Supervisor: Prof. Doutor José Airton de Freitas Pontes Junior

Co-supervisor: Doutora Mónica Mandlate

Maputo, Maio de 2026



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo – 2021 a 2024

Tese Submetida à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em cumprimento do requisito parcial exigido para a obtenção do título de Doutor, tendo como linha de pesquisa: Políticas, gestão e avaliação educacional.

Candidato: Florescêncio Luís Tumbo

Supervisor: Prof. Doutor José Airton de Freitas Pontes Junior

Co-supervisor: Doutora Mónica Mandlate

Maputo, Maio de 2026

O júri Examinador

Presidente: _____

(Doutora Isabel Hogueane - Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane)

Examinador Externo: _____

(Prof. Doutor Leandro Almeida – Universidade de Minho, Portugal)

Examinador Interno: _____

(Prof^a. Doutora Marta Mendonça – Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Examinador Interno: _____

(Prof. Doutor Domingos Buque – Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Supervisor: _____

(Prof. Doutor José Airton de Freitas Pontes Junior – Universidade Estadual de Ceará - Brasil)

Co-supervisor: _____

(Doutora Mónica Mandlate - Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane)

Maputo, Maio de 2026

DECLARAÇÃO DE HONRA

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

Autor

(Florescêncio Luís Tumbo)

Maputo, Maio de 2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao Criador, que me deu saúde e força para a realização deste trabalho, aos meus pais, que me criaram num ambiente harmonioso e incentivaram-me a aprender continuamente e aos meus irmãos pelo encorajamento. Aos meus filhos, Deisy, Wesly, Yannick e Nathan, e à minha esposa Alice pela compreensão manifestada. Espero que o entusiasmo, seriedade e empenho que ponho neste trabalho, lhes possa servir de estímulo para fazer sempre o melhor.

Aos meus supervisores, pela disponibilidade, interesse e dedicação que sempre demonstraram ao longo deste trabalho, desde a concepção do projecto até à redacção da tese.

Agradeço bastante aos professores Domingos Buque e Alferes Ribeiro, que concederam a carta de recomendação, requisito importante para efeitos de candidatura. Às direcções das escolas primárias de Mateque e de Guava, locais da pilotagem dos instrumentos de recolha de dados e da realização do estudo, pela preciosa ajuda que me prestaram no contacto com os entrevistados.

Ao Senhor Samo Fumo, professor do Centro de Línguas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, muito obrigado pela revisão e tradução do resumo. Ao Senhor Alfredo Gomes, Professor de Técnicas de Expressão e revisor linguístico, manifesto o meu profundo agradecimento pela criteriosa revisão linguística.

Ao Professor Catedrático da Universidade de Minho (Portugal), Leandro de Almeida, pelo encorajamento para trilhar no mundo da investigação e pelo apoio em literatura.

Ao Professor José Airton, Professor Daniel Rios e ao grupo de Pesquisa da Universidade Estadual de Ceará (Brasil), pela colaboração neste estudo e pelo financiamento deste estudo.

Ao Mestre Claudino Dias Luís Tivane, do Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane, pelo apoio em ferramentas de ensino-aprendizagem e investigação com recurso às novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, bem como a verificação da tese na plataforma de anti-plágio da Universidade Eduardo Mondlane.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AF	Avaliação Formativa
CE	Conselho da Escola
CT	Conselho da Turma
EP	Ensino Primário
EPGG	Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava
EUA	Estados Unidos da América
GPIMPA	Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico da Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
UECE	Universidade Estadual de Ceará
UM	Universidade de Minho
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação das técnicas de avaliação e domínios.....	25
Tabela 2: Ficha de participação do aluno	26
Tabela 3: Ficha de avaliação do aluno/grupo de trabalho	28
Tabela 4: Distribuição das categorias de participantes.....	54
Tabela 5: Dados dos professores	63
Tabela 6: Correspondência entre Objectivos de Pesquisa, Perguntas e Instrumentos de Recolha de Dados	71
Tabela 7: Ficha de avaliação da fala, leitura e escrita	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nova cultura de práticas de avaliação.....	33
Figura 2: Avaliação Formativa colocada no fim da unidade.....	90
Figura 3: Mistura dos instrumentos e técnicas sumativas e formativas	100

RESUMO

A avaliação formativa é um processo através do qual o professor acompanha a evolução do aluno e partilha informações com todos os intervenientes do processo pedagógico. Este estudo visa analisar a implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem, com destaque para técnicas, práticas e percepções desenvolvidas pelos professores na disciplina de Língua Portuguesa visando o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos da 5ª classe. Trata-se de um estudo de caso na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava, abrangendo um universo de oito professores da 5ª classe, oito alunos e quatro pais e/ou encarregados de educação. O estudo seguiu um paradigma interpretativo, dentro de uma abordagem qualitativa, privilegiando um ambiente natural para colecta de dados e explorando com detalhe os significados do fenómeno em estudo. Os dados foram colectados por via de entrevistas aos professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação, complementados pela observação e análise documental. Em termos das considerações finais, o estudo revela que a prática sistemática da auto-avaliação, aliada à promoção da reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem, constitui uma técnica fundamental para o fortalecimento da autonomia dos alunos, por isso, deve ser ensinada e encorajada desde a tenra idade. Esta prática permite-lhes reconhecer os seus progressos, identificar dificuldades e delinear estratégias eficazes de superação, contribuindo assim para um percurso formativo mais consciente, autorregulado e orientado ao desenvolvimento contínuo. Outrossim, a adopção de nova cultura de avaliação, caracterizada pelo uso de técnicas de avaliação formativa, tais como: o informe do professor, auto-avaliação, avaliação por pares, retroalimentação sistemática no ensino quotidiano pode reforçar e estimular a construção significativa da aprendizagem. O estudo não discute com profundidade a importância da parentalidade, integração das Tecnologias de Informação e Comunicação e práticas de avaliação inclusiva para avaliação de aprendizagem.

Palavras-chave: *Aprendizagem da leitura e escrita; avaliação formativa; práticas de avaliação.*

Abstract

Formative assessment is a process through which the teacher monitors the student's progress and shares information with all those involved in the educational process. This study aims to analyse the implementation of formative assessment within the learning context, with particular emphasis on the techniques, practices, and perceptions developed by teachers in the Portuguese Language subject, focusing on the development of reading and writing skills of 5th grade students. This is a case study conducted at Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava, involving eight 5th grade teachers, eight students, and four parents and/or guardians. The study followed an interpretive paradigm within a qualitative approach, privileging a natural environment for data collection and exploring in detail the meanings of the phenomenon under study. The data was collected through interviews with teachers, students, and parents/guardians, complemented by observation and document analysis. Regarding the final considerations, the study reveals that the systematic practice of self-assessment, combined with the promotion of critical reflection on one's own learning process, is a fundamental technique for strengthening students' autonomy; therefore, it should be taught and encouraged from an early age. This practice enables students to recognise their progress, identify difficulties, and design effective strategies for overcoming them, thus contributing to a more conscious, self-regulated, and continuously developing learning path. Moreover, the adoption of a new assessment culture, characterised by the use of formative assessment techniques such as the teacher's report, self-assessment, peer assessment, and systematic feedback in daily teaching, can enhance and stimulate the meaningful construction of learning. The study does not discuss in depth the importance of parenting, the integration of Information and Communication Technologies, and inclusive assessment practices for learning assessment.

Keywords: *Learning reading and writing; formative assessment; assessment practices.*

Índice

DECLARAÇÃO DE HONRA	v
AGRADECIMENTOS	vi
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	vii
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
RESUMO	x
CAPÍTULO I INTRODUÇÃO	1
1. Introdução	1
1.2 Formulação do Problema da pesquisa	4
1.3 Objectivos	6
1.3.1 Objectivo geral	6
1.3.2 Objectivos específicos	6
1.4 Perguntas de pesquisa	7
1.5 Justificativa teórica e prática	7
1.5 Estrutura da tese	9
CAPÍTULO II REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1 Quadro conceptual - Conceito de avaliação e sua discussão	10
2.1.1 Tipos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem	12
2.1.1.1 Avaliação diagnóstica	12
2.1.1.2 Avaliação sumativa	12
2.1.1.3 Avaliação aferida	13
2.1.1.4 Avaliação formativa (AF)	14
2. 2. Concepção epistemológica da avaliação	17
2. 2. 1 Técnicas de avaliação formativa	21
2.2.1.1 Auto-avaliação e avaliação por pares	23
2.2.1.2 Exemplo de técnicas de avaliação formativa	24
	xii

2. 2. 4	<i>Percepções dos professores sobre a avaliação formativa</i>	28
2. 2. 5	Práticas de avaliação e Regulamento sobre avaliação formativa em Moçambique	32
2. 2. 6	<i>Currículo baseado em competências</i>	36
2.2.7	<i>Relevância da avaliação formativa para a implementação do currículo baseado em competência</i>	41
2.3	Quadro teórico	44
CAPÍTULO III METODOLOGIA DO ESTUDO		50
3.1	Classificação da pesquisa	51
3.2	População e amostra	53
3.2.1	<i>Processo de amostragem</i>	54
3. 2.2	<i>Critérios de inclusão dos participantes</i>	56
3. 2. 3	<i>Critérios de exclusão dos participantes</i>	56
Professores		56
3.3	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	57
3.3.1.	<i>Observação</i>	58
3.3.2.	<i>Entrevista</i>	58
3.3.3.	<i>Pesquisa documental</i>	60
3. 4	Descrição do tempo, local de estudo e processo de recolha de dados	61
3.5	Processo de análise de dados	64
3.6	Validade e fiabilidade do estudo	65
3.7	Questões éticas	67
3.8	Limitações do estudo	69
CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		72
4.1	Mapeamento das Técnicas e instrumentos de Avaliação Formativa no Ensino Primário	75
4.2	Percepções dos Professores sobre Avaliação Formativa	88
4.4	Regulamento(s)/directrizes e Práticas de Avaliação Formativa	94

4.5 Proposta de técnicas de avaliação formativa e instrumentos de avaliação formativa	102
CAPÍTULO V CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO	109
5.1 Conclusões do estudo	110
5.2 Recomendações do estudo	112
5.2.1 Recomendação para os alunos	113
5.2.2 Recomendações para os professores	113
5.2.3 Recomendações para os pais e encarregados de educação	113
5.2.4 Recomendação para Direcção da Escola	114
5.2.5 Recomendações para o Ministério da Educação e Cultura	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
Apêndice 1 Guião de entrevista para Professores	137
Apêndice 2 Guião de entrevista para os alunos	139
Apêndice 3 Guião de entrevista para os pai e encarregados de educação	140
Apêndice 4 Grelha de observação de aulas	142
Apêndice 5 Ficha de análise dos instrumentos de avaliação formativa	144
Apêndice 6 Termo de Consentimento Informado para o professor	145
Apêndice 7 Termo de Consentimento Informado para o aluno	149
Apêndice 8 Termo de Consentimento Informado para o pai e/ou Encarregado de Educação	153
Apêndice 9 Declaração de Conflito de Interesse	157
Apêndice 10 Termo Compromisso de Conduta Ética	158
Apêndice 11 Carta de pedido de realização da pesquisa nas Escolas Primárias de Marracuene	159
Apêndice 12 Proposta de ficha de avaliação de desenvolvimento das competências de leitura e escrita	160
Apêndice 13 Horário da 5ª classe	162
Anexo 1 Aprovação do protocolo pelo Comité Nacional de Bioética para Saúde	163

Anexo 2 Credencial emitido pelo Serviço Distrital de Educação, J. e Tecnologia	164
Anexo 3 Parecer do Conselho Científico sobre o projecto de pesquisa	165
Anexo 4 Credencial emitida pela Faculdade de Educação	167
Anexo 6 Carta do Comité de Bioética da Faculdade de Medicina	169
Anexo 7 Dados estatísticos da escola do estudo	173

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

1. Introdução

A presente tese é sobre uma pesquisa que se enquadra no contexto do curso de Doutorado em Psicologia, na vertente Psicologia Social e da Educação, ministrado na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. A pesquisa surge em resposta às crescentes inquietações relativas à progressão dos alunos no Ensino Primário sem que tenham adquirido determinadas competências essenciais. Assim, este estudo tem como principal finalidade analisar a implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem, com destaque para técnicas, práticas e percepções desenvolvidas pelos professores na disciplina de Língua Portuguesa visando o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos da 5ª classe.

A avaliação formativa é um processo contínuo que acompanha o desenvolvimento das aprendizagens, proporcionando *feedback* ao aluno, ao professor e aos encarregados de educação, visando rever e melhorar o processo de ensino (Lopes & Silva, 2012). Este tipo de avaliação permite que o aluno se torne agente activo da sua própria aprendizagem, através da auto-avaliação contínua do seu progresso. Simultaneamente, oferece aos professores a possibilidade de responderem às necessidades individuais dos seus alunos, uma vez que está centrada no processo de ensino-aprendizagem, e não meramente nos resultados.

Neste sentido, a avaliação formativa contribui para que o aluno descubra os mecanismos e estratégias que lhe possibilitam progredir na sua aprendizagem, beneficiando tanto do *feedback* regular fornecido pelo professor, como da reflexão proporcionada pela auto-avaliação. De acordo com Hadji (2001), por meio deste tipo de avaliação, o aluno passa a compreender em que ponto do processo se encontra, tomando consciência das dificuldades que enfrenta para corrigir os seus próprios erros.

1.1 Contextualização da pesquisa

A problemática da avaliação formativa é uma preocupação de âmbito internacional, amplamente debatida por diversos autores, tais como: Black e William (1998), Abrecht (1994), Luckesi (1999), Fernandes (2006), Vianna (2000, 2014) e Lopes e Silva (2012), defendendo que a avaliação deve auxiliar o aluno a construir o seu conhecimento e permitir ao professor privilegiar o acompanhamento das aprendizagens, recorrendo a instrumentos de avaliação formativa de cariz processual. Esta abordagem permite compreender em que medida os alunos estão a aprender e como podem desenvolver as suas competências de forma contínua e autónoma.

No contexto regional africano, o estudo SACMEQ IV (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) analisou o desempenho dos alunos da 6.^a classe do Ensino Primário em leitura e matemática em diversos países da África Oriental e Austral. Os resultados indicaram que aproximadamente três quartos dos estudantes alcançaram o nível considerado satisfatório em leitura, enquanto apenas metade atingiu esse desempenho em matemática. Esses resultados evidenciam as desigualdades e os desafios ainda persistentes na região, sobretudo no que se refere à qualidade do ensino e à consolidação das competências básicas de leitura e escrita (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2017).

Quanto ao contexto moçambicano, o Ensino Primário enquadra-se legalmente no Plano Estratégico da Educação 2020–2029 e na Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, Sistema Nacional de Educação (SNE). Esta legislação estabelece a escolaridade obrigatória de nove classes (da 1.^a à 9.^a) e integra seis subsistemas: Pré-Escolar, Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação e Formação de Professores e Ensino Superior.

O Plano Estratégico da Educação (2020–2029) identifica entre as principais fraquezas do Sistema Nacional de Educação o facto de muitos alunos do ensino primário progredirem entre classes sem desenvolver competências básicas de leitura e escrita, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa. Esta fragilidade é agravada pela tendência de reduzir a avaliação da aprendizagem à mera atribuição de classificações, negligenciando a sua dimensão formativa (Duarte, 2018).

Na Escola Primária do 1.º e 2.º Graus de Guava, muitos alunos da 5.ª classe apresentam dificuldades maiores na leitura e na produção escrita, comprometendo o rendimento imediato e o percurso educativo subsequente. Diversos relatórios do sector da educação (2014, 2019, 2020) e o Plano Estratégico da Educação (2020-2029) sublinham a necessidade de ultrapassar práticas de avaliação tradicionais, centradas na nota e desprovidas de acompanhamento contínuo e *feedback* construtivo.

Apesar do reconhecimento da importância da avaliação formativa no contexto da revisão da literatura (Duarte, 2018; Fernandes, 2020; Vianna, 2000, 2014) e nos documentos normativos e orientadores (PEE 2020-2029, Regulamento de Avaliação (2022), Plano Curricular (2020), Manual dos padrões e indicadores de qualidade do Ensino Primário (2018)), muitos professores continuam a privilegiar instrumentos de avaliação sumativa, sem integrar de forma sistemática técnicas capazes de orientar e apoiar o progresso dos alunos. Estudos de Wetimane (2013) e Mate (2013) destacam que muitos docentes carecem de formação teórica e prática sobre avaliação formativa, limitando a sua capacidade de transformar a avaliação num recurso pedagógico eficaz. A ausência de técnicas consistentes de avaliação formativa contribui para perpetuar as dificuldades dos alunos em leitura e escrita.

Além disso, a prática docente tende a desvalorizar a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, relegando-a a momentos finais de verificação do desempenho (Moura, 2023; Guiraguira & Nunes, 2024). Tal abordagem impede que os professores utilizem a avaliação como ferramenta diagnóstica e reguladora, capaz de ajustar metodologias, personalizar intervenções pedagógicas e acompanhar o desenvolvimento das competências dos alunos (Duarte, 2018; Sumburane, 2013).

Para sustentar os desafios referidos, Duarte (2007, 2018) reconhece que, apesar de avanços na avaliação, ainda persistem práticas muito conservadoras e inadequadas. A avaliação em Moçambique é dominada por uma abordagem quantitativa de matriz positivista, que valoriza a reprodução de conhecimentos (sumativa) em detrimento da avaliação formativa (Duarte, 2007; Mubiru, 2023). Observa-se também escassa produção científica sobre avaliação formativa focada para o Ensino Primário/fundamental/básico, embora diversos autores enfatizem sua importância no acompanhamento do ensino-aprendizagem (Alaiz, Barbosa, & Gonçalves, 1997; Duarte, 2018; Fernandes, 2020; Saar, 2013; Wetimane, 2013). Estudos demonstram que, apesar

do reconhecimento da importância da avaliação formativa, os professores continuam centrados na classificação e escalonamento dos alunos, mantendo práticas sumativas (Alaiz, Barbosa, & Gonçalves, 1997; Duarte, 2018; Fernandes, 2020; Saar, 2013; Wetimane, 2013). Esta realidade compromete a melhoria da qualidade do trabalho docente e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os relatórios do sector da Educação (2014, 2019) destacam que a aprendizagem no ensino primário está abaixo do esperado e da média de outros países africanos, resultado da combinação entre limitações pedagógicas, carências estruturais, factores socioeconómicos e falta de envolvimento familiar. O segundo estudo da avaliação nacional (INDE, 2017) constatou que as medidas adoptadas para melhorar o ensino da leitura e escrita ainda não surtiram os efeitos desejados.

1.2 Formulação do Problema da pesquisa

Philippakos e MacArthur (2023) afirmam que a avaliação formativa pode apoiar o processo de auto-regulação do estudante e a melhor definição dos objectivos de aprendizagem por parte dos professores. De igual modo, Baxtiyarovna (2023), num estudo sobre métodos de desenvolvimento da competência de escrita em alunos da 5.^a série, conclui que a abordagem de ensino centrada no estudo contribui para o desenvolvimento das competências de escrita.

Para esta pesquisa, espera-se identificar técnicas, percepções, regulamentos e práticas de avaliação formativa que forneçam informação de aprendizagem para professores, alunos, pais e encarregados de educação, propondo novas técnicas e práticas que promovam a aprendizagem do aluno e a melhoria das estratégias de ensino e avaliação por parte do professor. Tal abordagem implica abandonar um paradigma centrado apenas no *feedback* dado ao professor (Fernandes, 2005). Perrenoud (1999) e Ribeiro (1997) sugerem uma revolução paradigmática que considere a avaliação formativa, contínua e permanente, como veículo para reduzir problemas de qualidade e rendimento no processo de ensino-aprendizagem. O Plano Estratégico da Educação (PEE, 2020–2029) estabelece como objectivo central a melhoria da qualidade do ensino e melhores resultados de aprendizagem, destacando desafios como os fracos resultados no Ensino Primário e a limitada competência dos professores.

Mussoho (2021) defende que a avaliação deve ser formativa para permitir que os professores adotem novas formas de ensinar e apoiem alunos com dificuldades de aprendizagem. A presente pesquisa alinha-se a esta visão, focalizando-se nas técnicas de avaliação formativa utilizadas pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava, visando promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos alunos.

Para esta pesquisa, espera-se identificar técnicas, percepções, regulamentos e práticas de avaliação formativa que forneçam informação de aprendizagem para professores, alunos, pais e encarregados de educação, propondo novas técnicas e práticas que promovam a aprendizagem do aluno e a melhoria das estratégias de ensino e avaliação por parte do professor. Tal abordagem implica abandonar um paradigma centrado apenas no professor (Fernandes, 2005).

Confrontando diferentes autores, constata-se que os professores reconhecem a importância da avaliação diagnóstica e formativa, porém, afirmam que a aplicam pouco nas suas práticas, considerando-a trabalhosa e desvalorizada pelo sistema educativo (Duarte, 2018; Mate, 2013; Mussoho, 2021; Sumburane, 2013; Suquia et al., 2023).

Relatórios nacionais do sector da Educação apontam que a aprendizagem no ensino primário está abaixo do esperado (12.5% constitui a taxa de reprovação no Ensino Primário) e abaixo da média de outros países africanos, associando-se esse desempenho à fraca competência dos professores e ao acompanhamento irregular dos pais e encarregados de educação (MINEDH, 2019, 2020). A baixa aprendizagem resulta de uma combinação de limitações pedagógicas, carências estruturais e factores socioeconómicos, exigindo uma abordagem integrada que envolva o Estado, as escolas e as famílias.

O Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017) constatou que as medidas adoptadas para melhorar o ensino da leitura e escrita ainda não surtiram os efeitos desejados, o que reforça a necessidade de investigar e propor técnicas de avaliação formativa mais eficazes.

Ainda sobre autores que discutem a problemática, Timbane (2014) afirma que os próprios professores do Ensino Primário enfrentam dificuldades nas dimensões da leitura e escrita, o que concorre para a não progressão por parte dos estudantes.

Corroborando com a ideia das limitações dos professores, Nhantumbo (2016) alerta sobre a falta de formação de professores para efeitos de implementação de um currículo baseado em competência no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Primário. O mesmo autor defende que é tarefa das instituições garantirem a preparação dos professores, um apoio e acompanhamento ao longo do processo formativo.

Assim, diante deste contexto, e considerando o papel da avaliação formativa no acompanhamento e melhoria da aprendizagem, emerge a seguinte questão de investigação:

De que modo as técnicas e práticas de avaliação formativa empregues pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava podem contribuir para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos alunos da 5ª classe?

Na busca da proposta do uso da avaliação formativa, o autor deste estudo, inspira-se no relatado por Barreira (2019), quando assevera que os autores tais como: Bonniol (2001), Nunziati (1990) e Vial (1998) realizaram investigações para verificar como os professores desenvolvem a avaliação formativa no contexto do processo de ensino e aprendizagem na componente educativa, tendo concluído que o processo de auto-regulação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

1.3 Objectivos

1.3.1 Objectivo geral

Analisar a implementação da avaliação formativa em termos das percepções, técnicas e práticas desenvolvidas pelos professores na disciplina de Língua Portuguesa visando o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos da 5ª classe.

1.3.2 Objectivos específicos

Especificamente o estudo visa:

1. Mapear as técnicas e instrumentos de avaliação formativa usadas pelos professores na disciplina da Língua Portuguesa da 5ª classe na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava com vista a desenvolver as competências de leitura e escrita nos alunos;

2. Descrever a percepção dos professores sobre a avaliação formativa no desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos da 5ª classe;
3. Comparar as práticas de avaliação formativa adoptadas pelos professores na disciplina da Língua Portuguesa da 5ª classe na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava (EPGG) com as directrizes estabelecidas pelo regulamento de avaliação do Ensino Primário;
4. Propor técnicas de avaliação formativa que promovam o desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos da 5ª classe e melhoria do ensino por parte dos professores.

1.4 Perguntas de pesquisa

Para o alcance dos objectivos acima enunciados, formularam-se as seguintes perguntas de pesquisa.

1. Que técnicas e instrumentos de avaliação formativa estão a ser utilizados pelos professores de Língua Portuguesa da 5ª classe para promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos?
2. Como é que os professores percebem a avaliação formativa na disciplina da Língua Portuguesa atinente ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos?
3. Como é que os professores que leccionam a 5ª classe aplicam o regulamento de avaliação formativa nas práticas pedagógicas?
4. Que técnicas de avaliação formativa podem ser usadas para promover o desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos alunos da 5ª classe?

1.5 Justificativa teórica e prática

A motivação para a escolha do tema desta pesquisa está associada ao facto de o autor da tese ser um profissional da educação, constituindo assim um momento importante para aprofundar a sua compreensão relativamente à avaliação formativa já que esta tem dividido opiniões de vários profissionais de educação (comunidade de praxis educacional). Com o estudo, espera-se partilhar conhecimentos e experiências com os demais actores do ensino sobre os aspectos de orientação do processo de ensino e

aprendizagem, uso do *feedback*, auto-avaliação e os respectivos efeitos na regulação das aprendizagens dos alunos, rumo ao desenvolvimento de competências.

Relativamente aos professores e alunos espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a superação das dificuldades relativas à aplicação efectiva da avaliação formativa, limitada capacidade dos professores no domínio das metodologias e currículo inerentes ao processo, e ao fraco desenvolvimento por parte dos alunos das competências de leitura e escrita preconizadas no Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020 – 2029.

Para a Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava, o estudo pretende analisar a implementação da avaliação formativa, o que poderá estimular uma aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências aos alunos, bem como munir os professores de estratégias de operacionalização das técnicas formativas de avaliação. Durante o processo da pesquisa, espera-se partilhar com os professores, direcção da escola, alunos, sobre as técnicas formativas de avaliação que estimulam o desenvolvimento das competências.

Para a comunidade científica espera-se que a pesquisa alimente mais a discussão sobre as concepções, percepções, práticas e técnicas de avaliação formativa que contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. É que alguns dos estudos revistos destacam a emergência de outras dimensões da avaliação, tais como a avaliação formativa nos contextos virtuais de aprendizagem e no desenho instrucional.

A avaliação formativa tem se consolidado como um dos pilares fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos que priorizam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do aluno. Vianna (2000) e Fernandes (2020) apontam que práticas como o *feedback*, a auto-avaliação e a avaliação por pares configuram-se como instrumentos indispensáveis para promover a regulação da aprendizagem, tornando os alunos sujeitos activos do seu próprio processo formativo.

No campo teórico, a avaliação formativa é concebida como processo interactivo e contínuo, em que a sua função não se restringe à aferição de resultados, mas se explica pelos processos focalizados para a mediação pedagógica (Perrenoud, 1999). Nessa perspectiva, a avaliação actua como dispositivo que fornece informações relevantes a

professores e alunos sobre o nível de progresso da aprendizagem, possibilitando ajustes, reorientação e aprofundamento das práticas pedagógicas por parte do professor.

1.5 Estrutura da tese

A tese é composta por cinco (5) capítulos. Assim, o primeiro capítulo apresenta a introdução, que por sua vez integra os seguintes aspectos: a contextualização, a declaração do problema, os objectivos e perguntas de pesquisa e, a justificativa do estudo.

No segundo capítulo, o de revisão de literatura, discutem-se os conceitos de avaliação, bem como os diferentes tipos que a compõem, nomeadamente a avaliação diagnóstica, sumativa, aferida e formativa. Abordam-se, ainda, a concepção epistemológica da avaliação, as técnicas associadas à avaliação formativa, os processos de auto-avaliação e de avaliação por pares, assim como as percepções que permeiam a avaliação formativa. São igualmente abordadas as práticas de avaliação e a regulamentação que orienta a avaliação formativa no Ensino Primário em Moçambique.

A discussão contempla, também, a relação entre a avaliação formativa e o currículo baseado em competências, destacando-se a relevância desta modalidade de avaliação para a efectiva implementação da referida abordagem curricular. No quadro teórico, adota-se a teoria construtivista como fundamento orientador do estudo.

O terceiro capítulo descreve a metodologia da pesquisa, que inclui a caracterização da metodologia da pesquisa, a selecção dos participantes, os instrumentos de pesquisa, validade e fiabilidade, procedimentos de análise dos dados, limitações do estudo e questões éticas.

O quarto capítulo, comporta a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, por referência aos objectivos da pesquisa e ancorado à literatura sobre avaliação formativa.

O quinto capítulo, por último, apresenta as principais conclusões e recomendações do estudo, organizadas conforme as categorias dos participantes e fundamentadas nos resultados obtidos ao longo da investigação.

CAPÍTULO II REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, discutem-se os conceitos de avaliação, bem como os diferentes tipos que a compõem, nomeadamente a avaliação diagnóstica, sumativa, aferida e formativa. Abordam-se, ainda, a concepção epistemológica da avaliação, as técnicas associadas à avaliação formativa, os processos de auto-avaliação e de avaliação por pares, assim como as percepções que permeiam a avaliação formativa. São igualmente analisadas as práticas de avaliação e a regulamentação que orienta a avaliação formativa no Ensino Primário em Moçambique.

A discussão contempla, também, a relação entre a avaliação formativa e o currículo baseado em competências, destacando-se a relevância desta modalidade de avaliação para a efectiva implementação da referida abordagem curricular.

No quadro teórico, adopta-se a teoria construtivista, ao valorizar o papel activo do aluno na construção do conhecimento. Oferece um enquadramento adequado ao contexto educativo, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Nesse sentido, a avaliação formativa, inspirada neste paradigma, assume-se como uma prática contínua de diagnóstico e melhoria, centrada no acompanhamento e no desenvolvimento integral do aluno.

2.1 Quadro conceptual - Conceito de avaliação e sua discussão

Segundo Jesus (2024), a avaliação formativa desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente no ensino primário, ao promover uma aprendizagem contínua e significativa. Assim, no ensino primário moçambicano, a avaliação formativa contribui para fortalecer a participação activa dos alunos, a autonomia e a construção progressiva de competências, elementos fundamentais para a melhoria da qualidade educativa e para a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa no contexto educativo distingue-se por ser um processo contínuo que promove a interacção constante entre professor e aluno durante o percurso de ensino e aprendizagem (Souza et al., 2025). Esse tipo de avaliação fornece informações valiosas sobre os progressos alcançados e orienta aos esforços que ainda precisam ser realizados para atingir os objectivos propostos, contribuindo assim para o desenvolvimento integral do aluno.

A avaliação assume um carácter de julgamento com base em dados relevantes oriundos do processo de ensino-aprendizagem, sendo entendida como instrumento essencial de suporte à acção pedagógica do professor. Nessa perspectiva, a sua principal função é orientar o professor, alunos na adopção de decisões pedagógicas conscientes e fundamentadas, contribuindo para a melhoria contínua da intervenção educativa (Luckesi, 1999).

Para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020), a avaliação é uma operação indispensável em qualquer sistema escolar. Ela pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando deste modo o grau de assimilação das matérias e as dificuldades que o aluno enfrenta, procurando encontrar as melhores condições.

Analisando os contributos dos autores Airasian (2001) como citado em Fernandes (2005), Libâneo (1990) como citado em Luckesi (1999), MINEDH (2020), Jesus (2024) e (Souza et al., 2025), observa-se que eles são concordantes ao considerarem a avaliação como processo que auxilia o professor no processo de tomada de decisão.

O termo avaliação não é somente recolha de informação, mas sim a reflexão do professor, aluno e dos pais e encarregados de educação visando a manutenção ou mudança de estratégias rumo ao desenvolvimento de competências.

Esta pesquisa analisa a implementação da avaliação formativa com vista à promoção do desenvolvimento de competências pelos alunos, isto é, melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a seguir, propõe-se discutir o termo avaliação formativa ou avaliação para aprendizagem.

Este estudo foca-se no campo da avaliação formativa, ou avaliação para a aprendizagem, entendida como um processo orientado para o desenvolvimento de competências e para a promoção de aprendizagens significativas, no qual o aluno assume um papel activo na construção do conhecimento, aprendendo a aprender. Nesta perspectiva, a avaliação concretiza-se por meio de diversas técnicas formativas, privilegiando a regulação contínua da aprendizagem, a reflexão e o *feedback*, em detrimento da mera quantificação, mensuração ou classificação dos alunos com base exclusiva nos resultados de aprendizagem. A abordagem teórica que sustenta este estudo alinha-se com os contributos de Black e Wiliam (1998), Fernandes (2005, 2020, 2021), Luckesi (1999) e Vianna (2000, 2014), os quais concebem a avaliação como um

dispositivo pedagógico ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento integral do aluno.

2.1.1 Tipos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem

No processo de ensino e aprendizagem destacam-se quatro (4) tipos de avaliação, nomeadamente a diagnóstica, sumativa, aferida e formativa. Destas tipologias de avaliação, maior enfoque será dado à formativa, visto que constitui o principal objecto do presente estudo.

2.1.1.1 Avaliação diagnóstica

No âmbito do processo de planificação e realização do ensino, revela-se imprescindível aferir, de forma sistemática, as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, por quanto estes constituem o fundamento sobre o qual se edificam novas aprendizagens. É neste enquadramento que se insere a avaliação diagnóstica, entendida como um instrumento pedagógico destinado a identificar se o aluno detém ou não as aprendizagens prévias necessárias à consolidação dos conteúdos que serão trabalhados na unidade subsequente, conforme defendem Vieira et al. (2024).

Relativamente ao conceito indicado no parágrafo anterior, Tumbo et al. (2022) afirmam que a avaliação diagnóstica deve ser concebida como uma prática contínua e flexível, aplicada em qualquer fase do processo de ensino-aprendizagem, visando identificar o grau de domínio prévio dos alunos sobre conhecimentos essenciais à construção de novas aprendizagens, aferindo se o aluno possui ou não determinados conhecimentos anteriores relevantes para a aprendizagem de novos conteúdos ou tópicos.

Ainda sobre a avaliação diagnóstica, Mussoho (2021) explica que é o nível de verificação do nível inicial da aprendizagem dos alunos. Destaca a emersão desta etapa no início do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.1.2 Avaliação sumativa

A intenção ancorada a esta tipologia de avaliação centra-se na apreciação do percurso evolutivo do aluno ao término de uma determinada unidade de aprendizagem, tendo como finalidade aferir os progressos de aprendizagem alcançados. De acordo com Lopes e Silva (2012), esta prática configura-se como um momento de síntese de avaliação, representando um balanço conclusivo sobre o desempenho do educando face aos objectivos previamente delineados.

Para Vieira et al. (2024), a avaliação sumativa está relacionada com o exercício de somar, quantificar, obter resultados de aprendizagem baseados em números ou mesmo estatísticas mediante testes finais, cuja finalidade exclusiva é de obtenção da nota final dos estudantes (aprovados ou reprovados).

Ainda sobre avaliação sumativa. Coelho et al. (2010) e Fernandes (2006) asseveram que a avaliação formativa é virada para a sistematização dos resultados dos estudantes, podendo qualificar (quando serve de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem) e quantificar os saberes e competências desenvolvidos durante a implementação do plano curricular.

Mate (2013), Duarte (2018) e Biché (2023) destacam a avaliação sumativa como sendo a mais usada ou implementada ao nível das escolas moçambicanas devido a facilidades no processo de obtenção de resultados e pouco trabalhoso em caso de aplicação de testes (padronizados).

2.1.1.3 Avaliação aferida

Segundo Fernandes (2005), a avaliação aferida é realizada ao nível macro, visa principalmente verificar o grau de cumprimento dos objectivos curriculares, além de actuar como um mecanismo de controle e aprimoramento da qualidade do sistema educativo. Essa avaliação vai além da simples mensuração de resultados, funcionando como um instrumento estratégico que permite à instituição monitorar seu desempenho global, garantir a coerência entre metas e práticas e promover a responsabilização e o desenvolvimento contínuo do processo educacional.

Ainda sobre avaliação aferida, Rocha (2003) assevera que é um processo de avaliação que visa garantir a precisão e a confiabilidade dos resultados obtidos. Nesta prática, os resultados de testes nacionais são enviados às escolas para identificação de erros e desenho de estratégias de intervenção.

Em Moçambique, a avaliação aferida pode ser materializada ou implementada mediante uma avaliação nacional. Visa a identificação de erros de natureza curricular e posterior melhoramento da política educacional, planos curriculares e programas de ensino.

2.1.1.4 Avaliação formativa (AF)

Lopes e Silva (2012) consideram que a avaliação formativa ou avaliação para aprendizagem dá aos professores os dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar as aprendizagens dos alunos, ao longo do decurso do processo de ensino e aprendizagem, podendo influenciar para a manutenção ou mudança das práticas avaliativas.

Fernandes (2005) e Luckesi (1999) sugerem que a avaliação deve auxiliar o aluno a construir o seu conhecimento e o professor a privilegiar o acompanhamento, usando os instrumentos de avaliação. Neste contexto, Ferreira e Santos (2000) e Alves (2004) salientam a importância de uma interação contínua entre professor e aluno, entre os próprios alunos, bem como entre os alunos e os materiais didáticos, como condição essencial para a promoção de processos significativos de ensino e aprendizagem. Os autores defendem uma prática de avaliação que vá além da simples testagem, valorizando o acompanhamento e desenvolvimento das competências.

Enquanto Luckesi (1999), Fernandes (2005) e Lopes e Silva (2012) olham para a avaliação formativa na dimensão de acompanhamento, Barreira (2019) apresenta uma adversidade, ao assumir que na avaliação formativa, o professor recorre aos instrumentos de controlo escrito, destacando os testes e exercícios administrados à totalidade da turma, com o propósito de escalonar os alunos.

O termo avaliação formativa (AF) tem sofrido mutações, por exemplo, Abrecht (1994) fala da avaliação alternativa, formadora, a mais elaborada forma de avaliação formativa, uma vez que regula o processo de aprendizagem do aluno, distinguindo a da dimensão formativa que se focaliza nas estratégias psicopedagógicas do professor.

Para efeitos da presente pesquisa, a avaliação formativa é aglutinadora, uma vez que é focada para o aluno, professor e pais e encarregados de educação, contrariando deste modo, a visão simplista advogada em Abrecht, que limita a avaliação com cariz formadora na esfera do aluno.

No contexto nacional, Duarte considera que a avaliação formativa é “continuamente utilizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e esta permite ao professor conhecer situação do aluno em cada momento de aprendizagem, e em caso de dificuldades, solucioná-las” (2007, p. 37).

Para Mussoho (2021), a avaliação formativa é aquela que melhora o processo de ensino e aprendizagem, procurando identificar as dificuldades que o professor e os alunos têm e apresenta a medida correctiva no processo de ensino-aprendizagem devido ao seu teor na educação.

Januário (1998) afirma que a avaliação formativa é um processo contínuo que implica uma relação próxima entre o docente e o estudante, reforçando que as suas informações são utilizadas tanto pelo docente quanto pelos estudantes para alterar o trabalho de maneira a torná-lo mais eficaz.

Ainda sobre avaliação formativa, Biché (2023) afirma que é aquela que tem em vista melhorar qualitativamente e não quantificar o processo de aprendizagem, superando as lacunas identificadas. MINEDH (2020, p. 25), no seu plano curricular do Ensino Primário, avança que a avaliação formativa “realiza-se durante o processo de ensino-aprendizagem e assume um carácter contínuo e sistemático com a função de informar ao professor sobre o nível de desenvolvimento de competências previstas nos programas”.

A avaliação formativa referenciada está ao serviço de apoio do estudante no processo de aprendizagem, conferindo-o autonomia na organização e gestão na dimensão individual e no envolvimento com outros indivíduos, objectos a sua volta; bem como ajudar o professor a melhorar as suas técnicas de avaliação formativa mediante um processo construtivo individual e colectivo (reflexão com os alunos, grupo de disciplina, troca de experiência nacional e global).

De acordo com Diploma Ministerial sem n.º/2022 (2022), documento que versa sobre o regulamento de avaliação do Ensino Primário, reconhece e valoriza o espaço ocupado pela avaliação formativa no contexto moçambicano, como sendo aquele que regula o processo de ensino e aprendizagem, contudo, o mesmo recomenda o exercício de quantificação das experiências, actividades dos alunos, contrariando a visão dos defensores (Scriven, Fernandes, Vianna, Luckesi, Duarte, entre outros) da avaliação formativa ou para aprendizagem, que não encontram espaço para mensuração, classificação dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Nhampulo (2012), um dos pesquisadores da avaliação na realidade moçambicana, hibridamente gestor central do Ensino Primário, recomenda o uso de uma avaliação formativa com o intuito de melhoria do desempenho pedagógico dos alunos, permitindo o processo de aquisição de novas aprendizagens e desenvolvimento de competências,

abandonando o sistema de classificação/escalamento dos alunos, a incitação de competição no seio dos alunos, caracterizada pela luta e busca de nota e alimentando as práticas de memorização e reprodução do conhecimento.

Freia e Gomundanhe (2023), pesquisadores moçambicanos e gestores académicos, num estudo sobre Avaliação da aprendizagem e inclusão de alunos no espaço escolar em Moçambique, sugerem o uso de instrumentos com cariz de avaliação formativa com vista ao alcance da inclusão no processo de avaliação.

Maulana et al. (2024) destacam a importância do uso de instrumentos de avaliação formativa, sugerindo que ela possa ser realizada de duas formas: de maneira informal, caracterizada pela espontaneidade no processo de implementação, ou de maneira formal, que se caracteriza pela abordagem rigorosamente planificada e sistemática. Essas duas modalidades oferecem diferentes estratégias para monitorar e promover a aprendizagem dos alunos, com foco na adaptação do ensino às suas necessidades.

Conjugada a literatura e documentos normativos no que concerne à realidade moçambicana, pode-se afirmar que a avaliação formativa tem em vista melhorar o processo de ensino e aprendizagem, não só são identificadas as limitações ou lacunas, mas sim são desenhadas acções que visam a superação.

Duas perspectivas emergem relativamente à avaliação formativa. Por um lado, Luckesi (1999), Fernandes (2005), Duarte (2007), Lopes e Silva (2012) e Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020), estes autores convergem, uma vez que destacam a avaliação formativa como algo que fornece dados ao professor e ao aluno sobre o ensino-aprendizagem, bem como instrumento que permite ao professor e aluno reflectirem e tomarem decisões sobre as suas acções.

Por outro lado, em contraste, Barreira (2019) resume a avaliação formativa a mera aplicação de testes, exercícios aos alunos, contudo, esta visão contrapõem a essência da avaliação formativa, uma vez que esta desempenha o papel de regulador do processo de ensino e aprendizagem, valorizando mais os elementos qualitativos em detrimento dos quantitativos.

Esta pesquisa apoia-se nas contribuições de Luckesi (1999), Vianna (2000, 2014), Fernandes (2005, 2020), Duarte (2007, 2018), Lopes e Silva (2012) e Maulana et al. (2024), que concebem a avaliação formativa como um processo contínuo e integrador que acompanha o ensino e a aprendizagem, fornecendo *feedback* para professores e

alunos, fortalecendo competências consolidadas e apontando desafios que requerem ajustes nas estratégias metodológicas e práticas pedagógicas, configurando-se assim como um mecanismo fundamental para o aprimoramento dinâmico e reflexivo do processo educacional.

Assim, o processo de avaliação formativa deve constituir-se como uma prática dialógica e reflexiva, envolvendo professor e aluno numa dinâmica coerente com os pressupostos da perspectiva construtivista. Por isso, Sachis e Mahfoud (2007) recomendam que o processo de construção do conhecimento deve partir do aluno, interagindo com o objecto.

Esta avaliação bem explorada pode tornar o processo de ensino cada vez mais significativo e conseqüente melhoramento das práticas avaliativas do professor e a melhoria dos serviços psicopedagógicos prestados ao aluno no contexto educativo. Por isso, Mishra (2023) sugere dois (2) posicionamentos a serem tomadas pelos principais autores do processo de ensino-aprendizagem: aos alunos, autonomia, pensamento reflexivo, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa; e ao professor cabe o papel de mediador, facilitador do processo, fazendo jus ao preceituado pela zona de desenvolvimento proximal (acção mediadora, orientadora).

2. 2. Concepção epistemológica da avaliação

Antes de falar da concepção epistemológica da avaliação importa definir epistemologia. Epistemologia é a ciência que tem como objecto de estudo a construção e validação do conhecimento científico; ela relaciona-se com a forma pela qual se acredita que o conhecimento é gerado (Sacol, 2009).

A concepção epistemológica da avaliação procura explicar o foco, o propósito da avaliação nos diferentes momentos, tal como se descreve nos parágrafos subsequentes. Moraes e Leitinho (2015) afirmam que as primeiras formas de avaliação na Idade Moderna estavam orientadas para a compreensão do mundo concreto, fundamentando-se em evidências observáveis e alicerçando-se essencialmente em dimensões mensuráveis.

Segundo os autores anteriormente citados, é neste contexto que emergem os exames escritos administrados em instituições escolares e universitárias, os quais integram o

que se designa por pantómetro moderna (uma orientação centrada na quantificação e mensuração dos resultados da aprendizagem). Assim, a utilização de instrumentos de avaliação como testes objectivos, provas escritas e composições, orientados por finalidades instrucionais, tornava-se um dos principais critérios para aferir a qualidade do processo de ensino.

Nos Estados Unidos, os testes como instrumentos de avaliação passaram a ser empregados como ferramentas para inferência sobre a eficácia de programas educacionais, permitindo uma apreciação mais rigorosa do desempenho curricular e, em determinados casos, servindo à análise de problemáticas específicas em contextos localizados (Moraes & Leitinho, 2015).

Relativamente às gerações ou concepções de avaliação, Abreu (2024) assevera não havendo concordância no tocante a nomeação dos períodos apelidados de geração ou concepção de avaliação, contudo, destaca algumas gerações de avaliação.

A autora do parágrafo anterior e Miguel et al. (2022), destacam a primeira geração, como sendo a de mensuração, marcada pela medida/mensuração (1800 a 1930), num contexto de visão positivista da avaliação e da ciência. Por isso, a fase foi evidenciada pela existência de testes e elementos docimológicos (exames) essenciais, e o avaliador era visto como técnico. O paradigma de mensuração é testemunhado por Bonniol (2001) afirmando que a avaliação é considerada medida estando focalizada aos produtos.

Os mesmos autores falam da transição de uma avaliação firmada no quantitativo para o qualitativo. Destaca-se Scriven por caracterizar a avaliação como acto para agir e transformar a realidade. Scriven ainda se notabiliza por considerar a avaliação como um empreendimento responsável pela melhoria dos programas, cursos e currículos (Moraes & Leitinho, 2015).

Os autores referidos no parágrafo anterior destacam duas ideias, a primeira faz menção à emersão de um novo paradigma de avaliação, a qualitativa, que valoriza os elementos descritivos do sujeito, as opiniões, experiências em detrimento da abordagem quantitativa da avaliação. A segunda destaca a valorização da componente avaliação na constante desenvolvimento curricular, isto é, mercê à avaliação que os curriculistas vão

actualizando os programas de ensino, planos curriculares, podendo extinguir ou introduzir novos tópicos, ou experiências de aprendizagem.

Ainda, em relação as concepções da avaliação, Abreu (2024) destaca a geração descritiva da avaliação, reconhecida segunda geração (objectivos educacionais, de 1930 a 1960), sendo que a grande preocupação desta fase focou-se na explicação dos objectivos educacionais estabelecidos, descrevendo os critérios de sucesso e fracasso. Relativamente às funções do avaliador, tal como acontece na primeira geração, conserva-se o papel tecnicista, descrevendo os padrões e critérios.

Em seguida, a segunda geração focalizava na avaliação dos objectivos educacionais, analisando mudanças nos padrões de comportamento dos alunos, procurou proceder com a ideia de avaliação curricular e as estratégias de ensino-aprendizagem (Miguel et al., 2022).

Conforme Tyler (1981), como citado em Abreu (2024), assevera que a fase da descrição é marcada pela preocupação em usar os resultados da avaliação para informar os sujeitos envolvidos no processo sobre o sucesso da instituição.

Os estudos de Mate (2013) e Lobo (2017) evidenciam que, no contexto das escolas moçambicanas, os resultados das avaliações, particularmente dos exames, não têm sido utilizados como instrumento de reflexão crítica que promova a melhoria das práticas docentes, da aprendizagem dos alunos e da própria transformação curricular.

Abreu (2024) destaca a terceira geração, aquela em que emerge das lacunas derivadas da definição de objectivos motivada pela insuficiência do funcionamento dos programas. Esta terceira geração é designada de julgamento, uma vez que procura aglutinar as práticas de mensuração e descrição resultantes das gerações precedentes, sendo que o avaliador ostenta o nome da respectiva geração, isto é, assume funções de juiz.

Na terceira geração (julgamento, de 1960 a 1970) o foco é julgamento dos programas e práticas educacionais. Estudos de Duarte (2018), Vianna (2000), Fernandes (2020) apontam ainda na existência de professores cujas práticas de avaliação são tradicionalistas, focalizadas na mensuração e julgamento dos resultados obtidos pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda Escorza (2003) como citado em Abreu (2024), sobre a quarta geração designada avaliação como negociação, marcada pelo envolvimento dos participantes do processo de avaliação, o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação passam a ser contínuos. O grande foco é o uso da avaliação para o enriquecimento do processo, sendo que o avaliador passa a assumir a função de comunicador. Lopes e Silva (2012) assinalam que os professores devem partilhar para os alunos, os objectivos e os resultados esperados.

Finalmente, a quinta geração de avaliação (de 1970 a 2000) é considerada construção social. Representa o objectivo de compreender as questões envolvidas na componente de avaliação, os aspectos sociais, económicos e políticos com vista à transformação social. É marcada pela negociação entre avaliadores e avaliados, promovendo práticas de avaliação formativa colaborativas e participativas. crítica e incentiva o envolvimento dos avaliadores e avaliados por ser um interesse colectivo; assim, a função do avaliador é de planificador e promovendo o processo de tomada de decisões (Abreu, 2024; Miguel et al., 2022).

Ainda nesta geração, Mendonça et al. (2012) sugere uma cultura de envolvimento dos actores do processo de ensino-aprendizagem, em qualquer reforma curricular, como um mecanismo de prevenir a desmotivação e a resistência.

Miguel et al. (2022), em consonância com a autora anteriormente referida, entende a avaliação, desde o ano 2000, como um fenómeno construído no seio das interacções sociais, dado que integra dimensões socioemocionais e valoriza práticas de avaliação que transcendem o mero exercício ou ritual de mensuração técnica, promovendo uma análise mais abrangente dos contextos educativos.

Conforme Miguel et al. (2022), vislumbra-se a existência da sexta geração da avaliação (adaptada às necessidades e desafios), emergente do contexto pandémico e pós-pandémico, sugerindo práticas ainda mais adaptadas às necessidades e desafios contemporâneos. Em Moçambique, as referidas práticas de avaliação formativa são caracterizadas por uso de fichas consideradas testes de cunho sumativo (Duarte, 2018; Saar, 2013).

Neste sentido, as diferentes fases, paradigmas ou gerações de avaliação evidenciam a necessidade de planificar, facilitar, orientar e diversificar as actividades de avaliação dirigidas ao aluno. Além disso, ressaltam a importância de que este utilize os resultados da avaliação como subsídio para a tomada de decisões que visem à manutenção ou ao ajustamento das estratégias de ensino-aprendizagem, incluindo os métodos e abordagens pedagógicas (Lopes & Silva, 2012).

2. 2. 1 Técnicas de avaliação formativa

São várias as técnicas de avaliação formativa utilizadas pelos professores e alunos no processo de construção do conhecimento. Para o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020) e Diploma Ministerial n.º [número]/2022 (2022), constitui técnicas de avaliação as seguintes: observação, entrevista, questionário, Relatórios de visitas de estudo e Portfólio. Corroborando com o exposto no início do parágrafo, na visão do proponente desta pesquisa, as técnicas de avaliação formativa podem fazer parte: os trabalhos em grupos ou individuais, a participação do aluno nas aulas, os diários de aprendizagem, observação de cadernos e outras formas, que permitem acompanhar o seu processo de aprendizagem.

As técnicas de avaliação referidas devem ser potenciadas no processo de ensino-aprendizagem, bem como na estratégia de avaliação do respectivo processo. Destarte, Tavares e Alarcão (2002) acreditam numa aprendizagem efectiva quando é fruto de construtivismo pessoal, baseado numa experiência exclusivamente interna ao sujeito da aprendizagem.

Cabe ao aluno envolver-se de forma activa e colaborativa nos processos de ensino-aprendizagem. Por meio de elaboração e apresentação dos diários de aprendizagem/síntese de sessões de aulas anteriores, participar das actividades colectivas/grupais, podendo ser moderador, coordenador dos respectivos grupos de aprendizagem, demonstrando a escuta activa e o sentido de responsabilidade desde tenra idade.

De acordo com os princípios do construtivismo, cabe ao aluno envolver-se de forma activa e colaborativa nos processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo que a construção do conhecimento é um processo dinâmico e interactivo. No contexto das técnicas de avaliação formativa, o aluno deve elaborar e apresentar os diários de

aprendizagem ou sínteses de aulas anteriores, oportunidade de reflectir sobre seu próprio processo de aprendizagem (auto-avaliação), estabelecendo conexões entre o conhecimento adquirido e o novo conteúdo.

A participação nas actividades colectivas ou grupais, onde o mesmo pode assumir papéis como moderador ou coordenador, é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, uma vez que ele é encorajado a construir seu saber em interacção com os outros. Essa abordagem não só estimula a escuta activa, mas também fortalece o senso de pertença e de responsabilidade no processo de avaliação.

Avançando sobre as técnicas de avaliação formativa, Cunha (2009) propõe explorar várias técnicas de avaliação para despertar as diferentes formas de aprendizagem do aluno, destacando o uso da escrita, oralidade, expressão gráfica e corporal. Fernandes (2006, 2020) recomenda duas técnicas de avaliação formativa, nomeadamente o *feedback* e auto-avaliação e afirma que é de grande valia, uma vez que activam os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima.

Em concordância, Perrenoud (1999) refere que os alunos, utilizando adequadamente a auto-avaliação podem regular as suas aprendizagens e só precisam da colaboração dos professores como recurso pontual. Grego (2013) e Veiga (2013) enfatizam a importância da implementação do portfólio formativo como uma ferramenta central no processo de avaliação, destacando ainda que a sua elaboração deve resultar de uma planificação colaborativa e negociada com os estudantes, de modo a promover maior engajamento e participação no acompanhamento da aprendizagem.

Para efeitos do presente estudo, tendo como base os autores citados e considerando o contexto de Moçambique, julga-se que as técnicas de avaliação formativa devem abarcar portfólio, diário de aprendizagem/ensino, relatório, entrevistas ou conversa formal, ou informal, auto-avaliação, avaliação por pares, lista de verificação, dramatização/jogos, entre outros, a serem usados de forma sistemática e se complementando reciprocamente na perspectiva de diversificação das técnicas com o propósito de responder às formas e estilos distintos de aprendizagem e avaliação, tendo em conta o contexto da implementação de cada técnica de avaliação formativa.

Ainda sobre a avaliação formativa, apresentam-se a seguir algumas técnicas que podem ser potenciadas no processo de ensino-aprendizagem, visando acompanhar o desenvolvimento do aluno e fornecer ao professor subsídios para analisar a efectividade das suas intervenções pedagógicas. Entre elas, destacam-se a auto-avaliação e a avaliação por pares.

2.2.1.1 Auto-avaliação e avaliação por pares

Do ponto de vista pedagógico, a auto-avaliação é um processo de avaliação crítica baseado na auto-reflexão, por implicar um julgamento avaliativo que pode ser orientado para o desempenho académico, a aprendizagem alcançada (Rios & Herrera, 2023).

Os processos de auto-avaliação consistem em acções que envolvem análise da tarefa, execução para alcançar desempenho e avaliação ou reflexão sobre os resultados. A auto-avaliação, bem explorada, pode contribuir significativamente na melhoria dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, pois os actores principais têm a oportunidade de identificar os aspectos por melhorar, bem como a manutenção dos aspectos positivos.

A auto-avaliação e avaliação por pares são ferramentas essenciais para efectivação de uma avaliação formativa. Por isso, Fernandes (2020, 2021) recomenda os alunos a trabalharem em pequenos grupos, em pares ou no grande grupo com o apoio e a orientação dos seus professores no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Além da auto-avaliação e avaliação por pares, Barreira (2019) sugere o uso de elementos escritos, orais, a dramatização ou jogos, discussões em grupo, resoluções de problemas, uso das tecnologias de informação e comunicação para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente a promoção da aprendizagem ou desenvolvimento das competências nos alunos e melhoria no ensino por parte dos professores.

Apesar de os autores mencionados anteriormente reconhecerem a importância de uma avaliação por pares, Souza e Amante (2021) e Mubiru (2023) alertam para uma desconfiança levantada pelos professores, a insegurança e falta de confiança no aluno. Mesmo assim, é necessário estimular este tipo de avaliação ao nível dos contextos de ensino-aprendizagem, isto é, é uma das formas de operacionalização da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde além do professor, o colega, pai e/ou encarregado de educação, entre alunos podem ajudar naquele que enfrenta dificuldades resolvendo determinadas actividades com ajuda dos colegas e mais tarde irá desenvolver a autonomia da aprendizagem (resolvendo sozinho as actividades).

Corroborando no que foi dito no parágrafo anterior sobre o uso de uma das técnicas metacognitivas (auto-avaliação), Beber et al. (2014) e Grangeat (1999) perfilham que a metacognição é a consciência que o aluno tem sobre seus próprios processos de aprendizagem (noção da sua aprendizagem), e a auto-regulação, enquanto capacidade de planificar, organizar, acompanhar ou monitorizar o seu próprio progresso.

Ainda nas estratégias metacognitivas, Zeferino e Passeri (2007) asseveram que a avaliação por pares, portfólio, aliadas ao *feedback* contínuo, promovem o aprimoramento progressivo das competências, especialmente em contextos que valorizam a aprendizagem activa e colaborativa. No contexto do Ensino Primário, as técnicas de avaliação formativa são essenciais, visto que permitem a identificação permanente das necessidades dos alunos, promovendo a reflexão sobre a aprendizagem e possibilitando ajustes imediatos nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Ao nível da revisão da literatura, constata-se a ausência de convergência quanto ao enquadramento conceptual do portfólio no âmbito da avaliação. Enquanto alguns autores o conceptualizam como um instrumento de avaliação, outros defendem que o portfólio deve ser compreendido como uma técnica de avaliação formativa, atendendo ao seu potencial para promover a reflexão, a auto-regulação e a aprendizagem ao longo do processo. Acresce que os autores referidos no parágrafo precedente adoptam uma perspectiva integradora, reconhecendo o portfólio simultaneamente como técnica de avaliação formativa e, de forma híbrida, como instrumento, visto que operacionaliza evidências concretas do percurso formativo do estudante. Esta diversidade de posicionamentos evidencia a complexidade conceptual do portfólio e a necessidade de o analisar não apenas em função da sua materialidade, mas sobretudo do seu uso pedagógico e das finalidades avaliativas que o fundamentam.

2.2.1.2 Exemplo de técnicas de avaliação formativa

Apesar da existência de legislação sobre as técnicas de avaliação formativa, alguns estudos revelam o fraco domínio, o não uso e conseqüente não aplicação dos resultados que emergem das mesmas (Lobo, 2017; Musoho, 2021; Mate, 2013; Duarte, 2018; Fernandes, 2020). Ciente deste cenário, a pesquisa pretende subsidiar em técnicas de avaliação em função das dimensões, tal como ilustra a tabela 1 que se seguem.

Tabela 1: Relação das técnicas de avaliação e domínios

Domínio	Técnicas de avaliação
Conhecimentos	Prova discursiva; Ensaio ou elaboração de redacção; entrevista, diário de aprendizagem; portfólio de aprendizagem.
Habilidades	Registo de incidentes críticos; lista de verificação; prova prática
Atitudes	Prova oral, trabalho individual; trabalho em grupo; auto-avaliação.

Fonte: Adaptado de Masetto (2003).

Relativamente à descrição das técnicas de avaliação, Masetto (2003) aponta:

Prova discursiva, ensaio, redacção – o professor apresenta questões ou temas para serem respondidos pelo aluno com grande liberdade. Assim, o aluno livremente formulará, organizará as suas respostas, sendo que, o objectivo é avaliar os conhecimentos, lógica nos processos mentais; justificação das opiniões; organização de ideias; capacidade de síntese, clareza de expressão, atitudes e preferências.

Participação do aluno – o professor procura avaliar o nível de envolvimento do aluno no grupo de trabalho, na turma, como a qualidade dos comentários apresentados. Por isso, Nascimento e Baptista (2008) e Trevisan (2024) sugerem um contrato de aprendizagem e avaliação, o professor deve negociar tudo com os alunos desde as estratégias de aprendizagem e avaliação.

Neste contexto, a tabela 2 ilustra um exemplo de ficha, destinada ao registo da participação do aluno nas diferentes actividades que integram o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Tabela 2: Ficha de participação do aluno

Participação do aluno					
Nome do aluno:					
Turma.			Data.		
1. Como participou o aluno na discussão do tópico?					
Nunca participa					
Participa tanto como outros elementos do grupo/turma					
Participa mais que os outros					
Comentários do professor:					
2. Como se relacionam os comentários com os tópicos da discussão?					
Comentários incoerentes afastados dos tópicos					
Comentários incoerentes normalmente pertinentes, por vezes afastados dos tópicos					
Comentários sempre relacionados com o tema					
Comentário do professor:					

Fonte: elaborado pelo autor baseado em Monteiro e Pais (2002).

Prova oral e entrevista – a prova oral constitui-se de perguntas e respostas orais. As perguntas em geral são previamente planejadas rigidamente seguidas, podendo, no entanto, sofrer variações em função da resposta do aluno.

Para a realidade moçambicana, a experiência de realização de prova de exame oral constava do Diploma Ministerial, de 10 de Agosto de 2005, onde os alunos eram submetidos para respectiva prova, cuja duração máxima quinze (15) minutos, avaliava as competências de leitura e escrita constantes no programa de ensino (Diploma Ministerial sem n.º/2005, 2005).

A prática de avaliação baseada na prova oral foi extinta ao nível do Ensino Primário. Entretanto, olhando para a área da Língua Portuguesa, a cultura da prova oral iria dinamizar o processo de construção, consolidação e desenvolvimento de competências plasmadas no PEE.

Corroborando com o parágrafo precedente, Brown et al. (2000) e Sumburane (2013) recomendam o uso de provas orais, áudios, vídeos e simulações para desenvolver competências dos alunos. Essas práticas, alinhadas à avaliação formativa, valorizam a

retroalimentação sistemática e o acompanhamento do processo de aprendizagem. Além disso, refletem a visão construtivista, que reconhece o aluno como protagonista activo na construção do conhecimento, especialmente nas competências de leitura e escrita.

Com base nas respostas dos alunos, o professor pode avaliar a componente cognitiva, bem como inferir sobre as atitudes. O propósito é avaliar a profundidade e extensão dos conhecimentos, as opiniões, julgamentos, tendências, habilidade de se expressar oralmente.

Registo de incidentes críticos – Trata-se de uma técnica de observação, procura captar especialmente as habilidades e atitudes, destaca relatos reais de episódios importantes no tocante ao desempenho do aluno, isto é, descrição detalhada de actuação do aluno, interpretação do desempenho.

Lista de verificação – trata-se de uma lista de palavras, frases ou parágrafos que descrevem aspectos específicos de comportamento a serem verificados durante a observação do trabalho de um aluno, pode ser usado pelo aluno e professor. A finalidade é avaliar a presença ou ausência de certas habilidades observadas no desempenho concreto do aluno.

Diário de aprendizagem/ensino – registo diário e conciso das actividades realizadas no curso, apresentando uma descrição e crítica a essas actividades: sua utilidade, forma de apresentação, às reacções referente aos colegas, ao professor ou à turma na totalidade e tudo mais que achar pertinente registar. Esta técnica de avaliação permite novas descobertas em termos de aprendizagem, do que ocorreu durante o dia de estudo, pesquisa e vivência na escola. É uma técnica que avalia conhecimentos, habilidades e atitudes.

Prova prática requer a existência de equipamentos, máquinas, computadores, quadros, sala de aulas, onde o aluno deve agir demonstrando habilidades motoras e intelectuais. Esta técnica procura avaliar todas as habilidades.

Para além das técnicas de avaliação partilhadas por Masetto (2003), Silva (2004) propõe uma ficha de acompanhamento. Assim, a tabela 3 ilustra um exemplo de ficha destinada ao registo da participação do aluno ou grupo nas actividades desenvolvidas na disciplina da Língua Portuguesa.

Tabela 3: Ficha de avaliação do aluno/grupo de trabalho

Nome do aluno/grupo Período:	
Comunicação oral	Comentários
Apresenta um discurso organizado;	
Expõe com correcção gramatical;	
É claro na exposição;	
Disperta interesse a expor;	
Domina o tema da exposição	
Tem poder da síntese;	
Respeita o tempo previsto;	
Proporciona um debate enriquecedor.	

A literatura de especialidade sobre avaliação educacional, como foi referida anteriormente, converge e recomenda a adopção de práticas que concorrem no uso de auto-avaliação e avaliação por pares como técnicas que contribuem na promoção da aprendizagem dos alunos, tal como o recomendado por Rincón (2024).

A adopção e implementação das técnicas mencionadas no parágrafo precedente, implica que o professor deixe os alunos participarem activamente dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, conforme a visão perfilhada em Wondim e Dessie (2025).

2. 2. 4 Percepções dos professores sobre a avaliação formativa

Uma parcela dos professores demonstra compreensão limitada ou resistência quanto aos princípios e finalidades da avaliação formativa, o que evidencia percepções pouco favoráveis à sua implementação efectiva no contexto educativo (Lopes & Silva, 2012). Quanto às motivações da percepção não positiva, os autores referidos no parágrafo anterior, destacam a interrupção do processo de ensino, o desperdício do tempo que serviria para ministrar as aulas, o acréscimo do volume de trabalho de correcção por parte do professor e o tempo para a preparação das aulas acrescidas. Apesar do negativismo por parte de alguns professores, existem resultados que apontam o oposto, tal como se descreve a seguir.

Black e Wiliam (1998) revelam que alunos que frequentam salas de aulas nas quais a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e com melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas no qual a avaliação é sumativa.

Na perspectiva de garantir o progresso da avaliação formativa os alunos e o professor desempenham um papel fundamental, por isso, são apelados a realizarem a auto-

avaliação e na coavaliação (heteroavaliação) e possuir conhecimentos que versam a respeito dos critérios de sucesso e os objectivos que precisam alcançar (Gomes et al., 1991; Lopes & Silva, 2012; Wondim & Dessie, 2025).

Lopes e Silva (2012) recomendam pautar-se pela cultura de negociação das estratégias de aprendizagem, técnicas de avaliação, partilha dos planos analíticos e temáticos. E, para o caso da 5ª classe, foco do estudo, o professor pode partilhar com os alunos o que irão estudar na semana ou nos dias subsequentes, a forma na qual gostariam de ser avaliados, algumas regras de compromisso de grupo, entre outras formas que atestam um verdadeiro contrato de aprendizagem.

Num estudo sobre indicativos para uma avaliação formativa entre professores, Mota et al. (2023), alertam a existência de um paradigma classificatório e uma tendência inovadora na valorização da avaliação no contexto formativo através do uso dos portfólios e auto-avaliação para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a finalidade não é de atribuir notas ou classificar os alunos, mas sim o melhoramento das aprendizagens identificadas.

Apesar do reconhecimento da avaliação formativa como sendo aquela que melhora as práticas de avaliação do professor e a aprendizagem do aluno, ainda se encontram desviantes relativamente à nova cultura de avaliação, por isso, Jamisse (2022) explica que a prática avaliativa em muitos contextos de ensino ainda privilegia instrumentos tradicionais de medição, como testes escritos individuais, evidenciando a necessidade de uma reconfiguração da avaliação enquanto processo dialógico e formativo.

A mesma autora, sustenta que ainda não se verifica uma prática pedagógica efectivamente coerente com o exercício da avaliação para a aprendizagem. A sua posição sugere que muitas práticas de avaliação permanecem circunscritas à quantificação das aprendizagens, privilegiando a atribuição de resultados e classificações em detrimento de processos formativos. Tal orientação tende a reforçar níveis mais elementares da taxonomia de Bloom, nomeadamente a memorização e a compreensão, limitando o desenvolvimento de competências cognitivas, como a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação e criação.

Em convergência, Liping et al. (2023) destacam a existência de uma avaliação tradicional, com cunho sumativo que está sendo deixada para dar mais ênfase à avaliação formativa. Avançam, igualmente, que na realidade chinesa são limitados os estudos que investigam o processo de implementação de uma avaliação formativa. Os

autores ainda destacam a escassez de recursos e tempo, bem como a falta de treinamento adequado e directrizes claras para os professores implementarem com sucesso as inovações da avaliação formativa.

A questão da falta de formação em tópicos de avaliação para aprendizagem/formativa e resistência de mudança de paradigma de mensuração não são dados novos, já foram mencionados nos estudos realizados em Alaiz e outros (1997).

Maciel e Borges (2023) alertam que a avaliação formativa deve ser potenciada para identificar as limitações e lacunas no processo de aprendizagem do aluno, bem como fornecer um *feedback* para o professor que é responsável pela facilitação da aprendizagem, excluindo a visão apuramento e mensuração dos resultados de aprendizagem do aluno.

Através das narrativas partilhadas pelos autores convidados nesta secção, pode-se acreditar na existência de uma cultura de avaliação focalizada na classificação dos alunos e outra virada à avaliação formativa, concentrada no acompanhamento do processo através da diversificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo que o seu resultado não é mensurado mas sim é usado para melhoria das aprendizagens por parte do aluno e mudança de estratégias do professor, tal como é recomendado em Lopes e Silva (2012).

Fonseca (2012) corroborando com o referido anteriormente, no seu estudo concluiu que os professores reconhecem a importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem e percebem em suas práticas pedagógicas, infelizmente, as práticas de avaliação apontam para a utilização de instrumentos de avaliação de cariz sumativo e classificatório, destacando mais os testes.

Santos e Marques (2020) e Araújo e Carvalho (2021) relatam que a avaliação formativa surge com o propósito de rompimento do paradigma virado à classificação, ranqueamento, exclusão, selecção, julgamento, rotulagem e certificação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A classificação da aprendizagem por meio de uma escala contínua de notas no ensino brasileiro, embora amplamente praticada, apresenta limitações ao reduzir o processo complexo de aprendizagem a meros indicadores quantitativos, o que pode comprometer o acompanhamento formativo dos estudantes. Nesse sentido, Maciel e Borges (2023) ressaltam que essa abordagem de avaliação privilegia a mensuração sumativa e a

classificação permanente, restringindo as oportunidades de feedback e de ajustes pedagógicos que favorecem o desenvolvimento integral do aluno.

Farinha e Figueira (2017) atribuem a prática de avaliação formativa classificativa e excludente ao processo de perpetuação dos postulados de Bloom, que orientavam o processo de verificação dos objectivos de aprendizagem tendo como foco a abordagem behaviorista (mensuração).

Os estudos arrolados convergem no que concerne às práticas de avaliação dos professores, asseverando que estão mais focalizadas na classificação, quantificação dos resultados da avaliação formativa, sendo que sugerem a mudança de paradigma, instam os actores a abraçar uma avaliação para a aprendizagem que permite a regulação, ajuste do processo de ensino e aprendizagem, bem como um alinhamento entre as concepções e práticas de avaliação formativa em função do convencionado na revisão da literatura e conjugado com as directrizes dos locais de implementação.

Alaiz et al. (1997) corroboram com o referido anteriormente, visto que afirmam a predominância de práticas tradicionais de avaliação, com mais tendência no paradigma positivista, caracterizado por cultura de valorização de testes em detrimento de outras técnicas de avaliação (auto-avaliação, portfólio, relatórios, participação, entre outros).

Na mesma oportunidade, Amor (2006) alerta que avaliação, tradicionalmente, esteve ao serviço da classificação, quer positiva, quer negativa, ignorando deste modo a gestão progressiva da aprendizagem dos alunos e o aperfeiçoamento do ensino por parte do professor no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

Concluindo, em função do exposto anteriormente, existem duas perspectivas, uma percepção/concepção ou paradigma focalizada no uso de avaliação formativa e outra virada à classificação ou quantificação dos resultados de aprendizagem, onde se elege o uso recorrente dos testes e sem função e análise retroalimentativa do processo.

Por isso, Romão (2003) assevera que a concepção de avaliação positivista é focalizada no produto, quantificação ou mensuração dos conhecimentos dos alunos, a grande preocupação é com o tratamento sofisticado da estatística; para efeitos de elaboração de avaliação verifica-se imposição aos estudantes e o professor considera os seus instrumentos de avaliação como sendo perfeitos e infalíveis.

A adopção do paradigma referenciado anteriormente, pode produzir professores com visão tradicionalista e uma relação de poder, onde o professor acha-se como detentor de

verdades absolutas, contrariando a perspectiva de avaliação formativa assente num construtivismo, entre alunos, professores e todos numa actuação sistémica.

2. 2. 5 Práticas de avaliação e Regulamento sobre avaliação formativa em Moçambique

Vários estudos apontam ainda existência de uma prática de avaliação com cunho de medição/mensuração fruto de formação inicial deficiente; questão de professores que associam a aplicação a avaliação formativa ao acréscimo de volume de trabalho (Black e Wilmiam, 1998; Fernandes, 2006, 2020; Duarte, 2018, Mate, 2013; Mussoho; 2021; Suquia et al., 2023).

Apesar de negativismo por parte de alguns professores, existem experiências que comprovam sucesso da prática pedagógica de professores que procuraram seguir a dimensão formativa da avaliação (Fernandes, 2006).

Silva (2004) alerta a necessidade de redefinição da concepção e das práticas de avaliação, convidando aos profissionais a enveredar por uma cultura de negociação e estabelecimento dos objectivos a serem avaliados; escolher e construir uma diversidade de instrumentos de avaliação; aplicar sistematicamente os instrumentos de avaliação, registar, organizar e interpretar as informações colectadas; reflectir e tomar decisão sobre os resultados de avaliação e comunicar os resultados parciais reguladores, conforme a figura 1 que se segue.

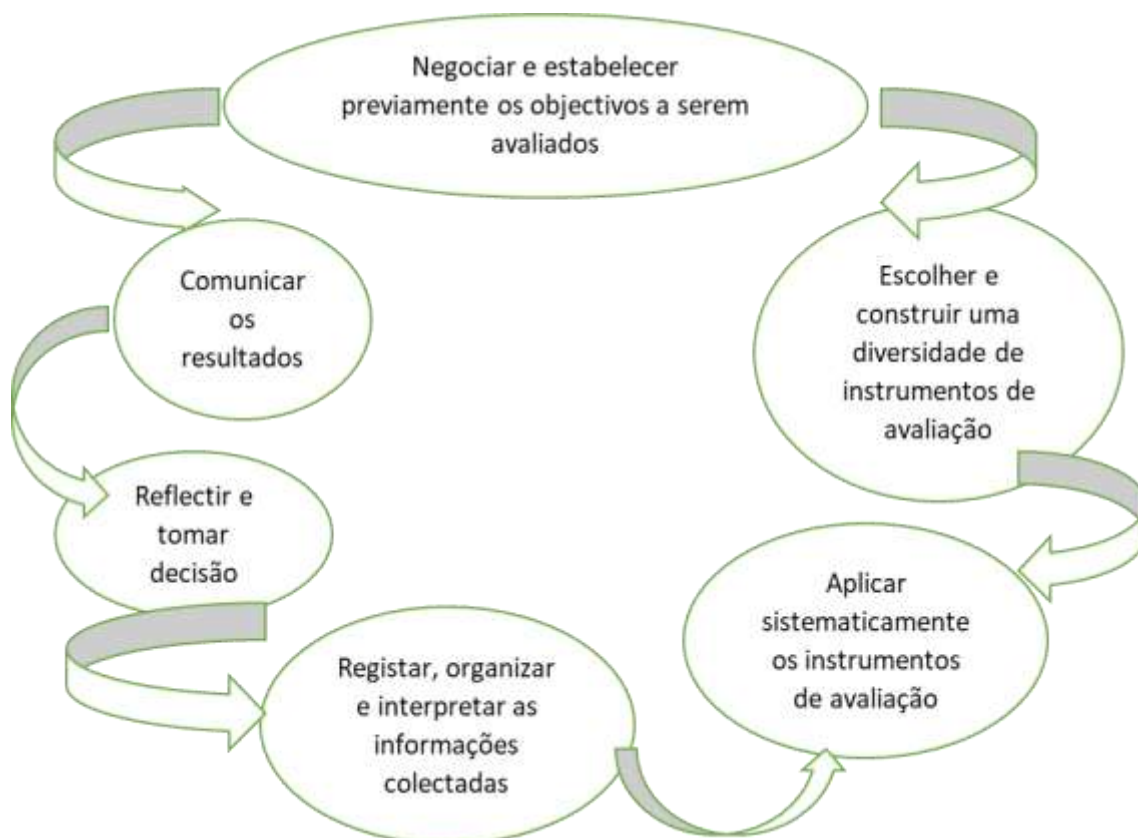


Figura 1: Nova cultura de práticas de avaliação

Fonte: adaptado de Silva (2004).

Esta figura 1 demonstra uma nova cultura de práticas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A mesma sugere que a cultura de negociação e estabelecimento de objectivos a serem avaliados implica pautar pelo envolvimento dos participantes – sujeitos/principais actores do processo de ensino-aprendizagem na definição dos objectivos que serão avaliados, evitando deste modo a imposição da avaliação, mas sim negociação, um diálogo para alinhar as expectativas e garantir que os objectivos sejam claros e significativos.

Escolher e construir uma diversidade de instrumentos de avaliação, evitar cultura de dependência no uso de instrumentos de avaliação, isto é, não depender de um único tipo de avaliação, neste caso os testes escritos, mas sim os professores e alunos devem ser criativos e utilizar diversos instrumentos de avaliação, tais como: observações, entrevistas, auto-avaliação, portfólio (do professor e do aluno), relatório de visita de estudo, informe do professor, diário de aprendizagem/ensino, entre outros, como forma de garantir uma visão holística e rica do progresso da aprendizagem do aluno, bem como o seu melhoramento nas técnicas de ensino e avaliação.

Aplicar sistematicamente os instrumentos de avaliação, registar, organizar e interpretar as informações colectadas, avaliação deve ser sistemática e organizada, isto é contínua, por exemplo, evitar introduzir o uso de diário de aprendizagem só para usar uma e única vez, não pode ser assim, mas sim usar de forma contínua e permitir o processo de tomada de decisão. Por isso, Ponte et al. (2016) sublinha que a avaliação deve estar orientada para apoiar o processo de tomada de decisão pedagógica, contrastando com uma perspectiva tradicional de exame que se limita a servir propósitos de exclusão, selecção e classificação dos alunos.

Reflectir e tomar decisões sobre os resultados da avaliação, a reflexão é o epicentro da actividade de avaliação, uma vez que permite com que os actores do processo de ensino e aprendizagem analisem os dados obtidos e tome decisões informadas sobre como melhorar as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação.

Comunicar os resultados parciais reguladores, a partilha ou comunicação não deve ser apenas no fim, mas sim durante o processo de avaliação, é fundamental compartilhar “feedback”/retroalimentação e resultados intermediários com os avaliados para que possam ajustar suas estratégias de aprendizagem e melhorar consequentemente o ensino.

Quanto ao regulamento de avaliação, as práticas de avaliação formativa em Moçambique encontram sua base legal no regulamento de Avaliação do Ensino Primário. Assim, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020, p.33) afirma que “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação no Ensino Primário, assume um carácter contínuo e sistemático no processo de ensino e aprendizagem”.

Para a fonte referida no parágrafo precedente, a avaliação formativa desempenha várias funções, dentre elas, verificar, periodicamente as competências desenvolvidas pelo aluno, de acordo com o plano curricular e os programas de ensino; Intervir de forma correctiva, a partir dos dados recolhidos, na melhoria das competências a serem desenvolvidas pelo aluno; Fornecer ao professor, aluno, encarregado da educação e aos restantes intervenientes do processo educativo, informação sobre as competências desenvolvidas pelo aluno, de modo a permitir rever, e melhorar os processos de trabalho.

Apesar de a existência da legislação atinente ao processo de avaliação, tendencialmente, os professores exploram os testes e o exame motivado por crença na cultura de mensuração dos resultados; fraco domínio no seu uso devido a fragilidade na formação inicial e contínua (Silva, 2004; Fernandes, 2006; Duarte, 2007, 2018; Mate, 2013; Mussoho, 2021).

Silva (2004) afirma a necessidade de redefinição, mudança da concepção e práticas de avaliação, rompendo com a cultura de mensuração, a dita neobehaviorista, criando uma cultura de avaliação formativa, onde professores e alunos estejam abertos à avaliação e fazendo uso dos seus resultados para o aperfeiçoamento das suas práticas de avaliação formativa.

O mesmo autor alerta que a cultura de atribuição da nota não será transformada do dia para noite mas que a almejada metamorfose está sendo lenta, visto que mexe com as crenças, valores e costumes herdados e vividos em uma sociedade capitalista e meritocrática.

Mais ainda Silva (2004) defende que a adopção de nova cultura de avaliação irá permitir ao professor fazer reajuste das estratégias de ensino para que não volte experimentando técnicas que não conseguem dialogar com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Tal como foi dito anteriormente, professores dialogando com as necessidades de aprendizagem dos alunos, implica colocar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma relação de justaposição na componente de observância do previsto no regulamento de avaliação do Ensino Primário e Plano curricular, que enfatizam o aluno como centro do processo.

Ainda sobre os aspectos de regulamentação, Mendonça e Muianga (2023) ressaltam que os documentos normativos recomendam práticas de avaliação centradas no estudante e fundamentadas em conhecimentos, habilidades e atitudes, a realidade demonstra que muitos docentes ainda carecem de formação psicopedagógica adequada, o que compromete a efectiva implementação dessas orientações no contexto do ensino.

2. 2. 6 Currículo baseado em competências

A discussão do tópico currículo nesta pesquisa está associada ao facto de a avaliação constituir parte integrante do currículo, por isso, Oliveira e Pacheco (2008) afirmam que tudo o que se propõe desenvolver na sala de aulas cataliza a emersão da avaliação.

Varela (2011) subdivide a visão tradicional do currículo em três subabordagens: a clássica, a tecnocrática e a progressista. A sub-abordagem clássica enfatiza o carácter abstracto do conhecimento, bem como a racionalidade académica.

Nesta subabordagem, o conhecimento é considerado independente do contexto, isto é, desligado da prática e destinado às elites. A subabordagem tecnocrática coloca ênfase na elaboração de planos curriculares, explicitação de objectivos claros, mais na linha Behaviorista, organização do conhecimento em disciplinas, providas de uma sequência lógica e associadas a tempos de leccionação rígidos.

Bock et al. (2002) alerta que a visão Behaviorista remete a necessidade de desafiar o aluno demonstrar o processo de desenvolvimento de competências através de disponibilização de diferentes estímulos, motivação externa do estudante e verificar o nível de desempenho do aluno. Entretanto, o autor desta tese e os autores que inspiram iluminam a mesma, não estão a favor da perspectiva de quantificação dos resultados de aprendizagem, visto que a finalidade é garantir a instrução/aprendizagem do aluno e consequentemente retroalimentação do professor com vista ao ajuste e melhoramento das técnicas de ensino e aprendizagem.

A subabordagem tradicional-progressista, representada por John Dewey, não rompe com as abordagens anteriores (clássica e tecnocrática), mas considera o currículo como o universo das experiências vivenciadas pelo aluno ou estudante sob orientação da escola, valorizando os seus interesses, respeita a diferença entre eles, reconhece a capacidade crítica do aluno (Varela, 2011).

A abordagem progressista é a mais ajustada para a realidade do Ensino Primário moçambicano, uma vez que prevê a explora as experiências passadas dos alunos (os pré-requisitos dos alunos) e estimula a perspectiva crítica dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Atestando o declarado no parágrafo anterior, por exemplo, o MINEDH (2020), acredita que com o propósito de avaliação é possível estimular o gosto, interesse pelo estudo; desenvolver no aluno atitude crítica e participativa no que concerne à aprendizagem. Araújo (2015) partilha uma trindade curricular, sendo teoria técnica que espelha um conjunto de conteúdos organizados; teoria prática aponta um currículo virado a projectos e finalmente a teoria crítica que espelha um currículo numa perspectiva de reflexão crítica, questionamento.

Olhando para os argumentos apresentados por Araújo, é possível construir um currículo assente a uma perspectiva contínua, sistemática no âmbito da construção das competências dos alunos, no entanto, é necessário o acompanhamento contínuo dos implementadores (gestores a vários níveis, professores e alunos). Fazendo jus sobre o pragmatismo técnico de um currículo baseado em projecto, significa que continuamente seria avaliado e através dos resultados, ser retroalimentado.

Assim, com este tipo de prática estar-se-ia a experimentar e vivenciar uma cultura de avaliação formativa ao serviço da organização e gestão curricular, ultrapassando deste modo a limitação dos professores no uso de técnicas que promovam a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem que culminam no insucesso escolar.

O ensino na escola primária moçambicana é baseado em competências (MINEDH, 2020). Relativamente ao termo competência, Marques (2000) concebe competências como sendo conjunto de capacidades interdependentes relacionadas com um determinado domínio. Acrescenta que em Pedagogia, o termo competência emerge associado ao saber fazer e constitui uma componente essencial do processo de aprender a aprender.

Perrenoud (1999) e Roldão (2008) definem competências em educação como sendo a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Neste contexto, para este estudo, a competência é vista como a capacidade de o aluno mobilizar os conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício de leitura e escrita de palavras, frases e textos.

Mello (2003) e Bitencourt (2001) asseveram que o processo de construção de competência deve privilegiar o saber fazer, com maior ênfase na realização de actividades práticas, ultrapassando os níveis de memorização de conceitos abstractos e descontextualizados, numa perspectiva de aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes nos processos formativos. Assim, os processos de desenvolvimento de competência em leitura e escrita devem estimular o aluno a realizar cópias, ditados, redacções, leitura de cartas e textos, além de promover diálogos com colegas e professores, incluindo também os demais elementos do sistema familiar e comunitário.

Fazendo jus o preceituado pelos autores Perrenoud (1999) e Marques (2000), Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020) assevera que o currículo baseado em competências é aquele cujo o modelo de aprendizagem dá mais importância à proficiência do que ao tempo na sala de aulas e avalia o progresso do aluno em detrimento do tempo necessário para aprendizagem. Esta abordagem permite que o aluno aprenda no seu ritmo e mobilize conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização de uma actividade.

Ainda na esteira das competências no processo de ensino-aprendizagem, Alves (2004) alerta que associar uma única abordagem ao desenvolvimento das competências não será desejável, pois não há receitas pedagógicas e será mesmo desejável evitar crenças rígidas ou dogmas pedagógicos, será preferível ter em conta o tipo de formação que se quer para os alunos.

Olhando para o recomendado em Alves, há necessidade de os professores diversificarem as estratégias de ensino e avaliação de modo a que os alunos desenvolvam as competências, visto que as referidas competências já foram iniciadas nas classes anteriores, ademais, os alunos não são tábuas rasas trazem consigo determinados conhecimentos, habilidades e atitudes que com a ajuda dos colegas e professor podem desenvolver e consolidar, com envolvimento activo do próprio aluno nas actividades de leitura e escrita.

Assim, Tumbo (2018) afirma que o aluno só pode desenvolver as competências de leitura e escrita (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita) com sucesso quando há mais actividades a serem realizadas por ele do que pelos

demais colegas ou professor, embora este último tenha a função ou papel de planificar, organizar diversas experiências ou actividades para os alunos.

Assim, as actividades de leitura e escrita planificadas pelo professor, exigindo o envolvimento do aluno no processo de implementação, usando as técnicas de avaliação formativa anteriormente apresentadas e descritas. Um sistema de educação eficaz facilita a aprendizagem e produz graduados (alunos que completam o nível, grau ou ciclo de ensino). Olhando para dados partilhados no Plano Estratégico da Educação (2020-2029) aponta na existência de crianças que transitam de uma classe para outras sem desenvolver competências de leitura e escrita.

Para Ministério do Plano e Finanças e Ministério da Educação da República de Moçambique (2003) afirma que enquanto o sistema educativo moçambicano continuar com alunos sem domínio de competências de leitura e escrita não está pautar pela eficácia.

Relacionando o processo de desenvolvimento de competência de leitura, escrita e a abordagem construtivista, Gadotti e Romão (2005) recomendam ao professor ocupar o papel de mediador entre o aprendiz e os objectos de leitura e escrita, estruturando mais actividades que estimulam o aluno a construir o seu próprio conhecimento e cabe ao aluno exercitar-se permanentemente nas actividades anteriormente descritas, quer individualmente, quer colectivamente através dos trabalhos de grupo.

Ainda no reforço sobre o desenvolvimento de competência de leitura e escrita, Flores (2014) sugere que se faça um acompanhamento mais próximo dos alunos dentro dos ciclos de aprendizagem, garantindo que a progressão ocorra com base em competências adquiridas e não apenas por critérios administrativos. De facto, o ensejo é que não seja uma progressão ou transição de uma classe para outra como um ritual pedagógico, mas sim como resultado de um desenvolvimento progressivo das competências de leitura e escrita do aluno, um aluno que reúne os domínios de compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita.

Corroborando como o dito no parágrafo anterior, Pacheco (2003) diferencia o objectivo de competência, destacando que o objectivo é a definição do que é esperado do aluno no final, enquanto a competência indica e descreve o que é necessário para o aluno chegar

no final do processo. Nesta classe em referência (5ª classe), que é a mediana do 2º ciclo do Ensino Primário, com as competências previstas no Plano Curricular devem respeitar a transição progressiva entre a aquisição de fundamentos (como a leitura e escrita, iniciadas no 1º ciclo) e o desenvolvimento de competências mais complexas, como interpretar textos, comunicar com clareza, e aplicar a leitura e escrita em situações reais.

Assim, este exercício não implica simples decifração dos códigos, mas sim a interpretação, a leitura crítica e reflexiva da situação em que o aluno se encontra. Em termos de prática de avaliação, o professor e outros mediadores da aprendizagem, devem pautar por criar contextos reais de leitura e escrita, tais como: escrever cartas, ler receitas, interpretar notícias; fomentar a leitura crítica, reflexiva e a elaboração textual autónoma, indo além das cópias famosas ou ditado; avaliar competências de forma formativa, observando, verificando o nível de aplicabilidade ou transferência da aprendizagem em novos contextos.

Fazendo desta forma, a 5ª classe não é, nem será, uma classe vista apenas como preparação para o exame final, ciclo que ocorre na 6ª classe, mas como epicentro de exercícios de consolidação e aplicação de competências em construção. Por isso, Lopes e Viera (2020) assinalam que o processo de desenvolvimento de competências ocorre de forma mais natural, espontânea e significativa, pois os alunos são incentivados a reflectir sobre a sua própria trajectória educacional e a se envolverem activamente no processo de aprendizagem. Assim, a avaliação formativa, não apenas monitora, acompanha o progresso, mas também fortalece a autonomia e a capacidade crítica dos alunos.

Ainda sobre a importância de um currículo baseado em competência no Ensino Primário Moçambicano, está alinhado com a teoria construtivista, ao centrar-se na aprendizagem activa, contextualizada e orientada para o desenvolvimento integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Assim, este paradigma curricular procura superar abordagens tradicionais centradas na transmissão de conteúdos, promovendo o aluno como sujeito activo da construção do conhecimento. Contudo, verifica-se um distanciamento entre o discurso curricular e algumas práticas pedagógicas, ainda marcadas por metodologias expositivas e por uma organização do ensino pouco favorável à resolução de problemas, à interacção social e à contextualização das aprendizagens, tal como evidenciam os estudos de Saar (2013) e Duarte (2018).

No domínio da avaliação, o ensino baseado em competências exige uma articulação consistente com a avaliação formativa, entendida como um processo contínuo de regulação das aprendizagens. No entanto, no contexto moçambicano, a avaliação mantém predominantemente um carácter sumativo e classificatório, limitando o seu potencial pedagógico enquanto instrumento de acompanhamento e desenvolvimento progressivo das competências dos alunos, tal como evidenciam os estudos de Sumburane (2013) e Mussoho (2021).

2.2.7 Relevância da avaliação formativa para a implementação do currículo baseado em competência

A avaliação formativa é fundamental para a implementação do currículo baseado em competências, pois desempenha um papel crucial no desenvolvimento e no monitoramento das habilidades e conhecimentos dos alunos ao longo do processo de aprendizagem.

A avaliação formativa ou para a aprendizagem dos alunos permite ajustes contínuos no processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (1996) argumenta que a avaliação deve ser mediadora, indo além da simples verificação de notas. Essa visão é complementada por Perrenoud (1999), que enfatiza a necessidade de adaptar a prática pedagógica com base nos resultados obtidos. No entanto, Hadji (2001) alerta para o risco de a avaliação ser vista apenas como um instrumento de monitoramento, perdendo o seu carácter reflexivo.

Dessa forma, percebe-se que, embora os autores concordem com a importância da avaliação formativa, há nuances na forma como ela deve ser aplicada. A partir dessa perspectiva, entende-se que a avaliação não pode ser reduzida a um mero procedimento técnico, mas deve ser um mecanismo dinâmico e crítico que contribua para o desenvolvimento do aluno.

Por isso, Lopes e Silva (2012) e Fernandes (2020, 2021) argumentam várias razões que valorizam a avaliação formativa ao serviço do desenvolvimento/promoção das aprendizagens no processo educativo, quer desenvolvimento da aprendizagem do aluno, quer melhoria das técnicas de avaliação, práticas de avaliação por parte do professor; encontre-as.

Foco no desenvolvimento contínuo e sistemático: A avaliação formativa visa identificar o progresso dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, ao invés de avaliar no fim do processo. Este exercício permite ajustes contínuos e sistemático no ensino para garantir que os alunos adquiram as competências necessárias de forma gradual e progressiva.

Personalização da aprendizagem: A avaliação formativa fornece informações detalhadas sobre as necessidades de cada aluno. Com esses dados, os professores podem ajustar as suas estratégias de ensino para atender às dificuldades ou lacunas específicas de cada aluno, permitindo uma aprendizagem mais personalizada e eficaz, essencial no modelo de currículo baseado em competências.

Por isso, Bock et al. (2002) afirmam que o aluno em processo de ensino-aprendizagem nunca deve ser visto como alguém que não pode aprender ou detentor, proprietário de um dispositivo interno que dificulta o processo de aprendizagem.

Retroalimentação construtiva e constante: A avaliação formativa oferece feedback contínuo, o que permite que os alunos saibam onde se encontram, o que estão realizando com um certo nível de perfeição e onde precisam melhorar. Esse feedback deve ser construtivo, imediato é essencial para que os alunos possam trabalhar nas áreas em que precisam de mais desenvolvimento e para que avancem no domínio das competências;

Promoção da auto-regulação: Ao envolver os alunos no processo de auto-avaliação e reflexão sobre o seu progresso, a avaliação formativa os ajuda a desenvolver habilidades de auto-regulação, um aspecto importante no currículo baseado em competências, que exige que os alunos se tornem responsáveis por sua própria aprendizagem. É importante que os professores do Ensino Primário comecem desde cedo a envolver os alunos ao exercício da auto-avaliação, construindo uma aprendizagem significativa.

Adaptação ao ritmo do aluno: A avaliação formativa permite que os alunos avancem no seu próprio ritmo, focando no domínio de uma competência antes de seguir para a próxima. Este exercício implica que o Ensino Primário moçambicano se organize em módulos de competências específicas que devem ser totalmente dominados pelos alunos antes de prosseguir.

O Segundo Ciclo do Ensino Primário (EP) em Moçambique procura garantir o desenvolvimento das seguintes competências por parte dos alunos: adequada expressão oral a Língua Portuguesa a diferentes situações; adequada leitura de textos de natureza diversa; adequado nível de interpretação, localizando informação explícita e implícita em diferentes tipos de texto; interpretação, localizando informação explícita e implícita em diferentes tipos de textos; escrita de textos mediante a aplicação de regras de organização e funcionamento da língua (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano - Plano curricular do Ensino Primário, 2019).

Para o desenvolvimento destas competências o emprego de técnicas de avaliação formativa tais como diário de aprendizagem, portfólio, auto-avaliação, feedback imediato-construtivo, visita de estudos, integração das tecnologias digitais, dramatização/simulação, jogos, observação, entrevistas, informe da turma, coavaliação se demonstra bastante profícuo.

Com efeito, autores como Wiliam e Black (1998), e Perrenoud (1999) asseveram que a avaliação formativa torna a aprendizagem significativa quando usada de forma sistemática e contínua fornecendo feedback aos actores do processo educativo, desenvolvendo competências nos alunos através de diversas técnicas de avaliação.

Apesar de valorização das técnicas de avaliação formativa no desenvolvimento de competências, importa sublinhar que as competências de leitura e escrita não se consolidam de forma linear, mas antes num processo progressivo, dinâmico e integrado, ancorado numa lógica de projecto. Como asseveram Galvão et al. (2006), o desenvolvimento de competências resulta de um processo contínuo de reconstrução, sendo, por isso, susceptível de estagnação ou retrocesso na ausência de práticas sistemáticas de exercício e mobilização.

2.3 Quadro teórico

Quanto ao quadro teórico/teoria de base, em função da problemática e propósito do estudo, o quadro teórico que ilumina é o construtivismo. Becker (2003), partilhando alguns conceitos de construtivismo piagetiano, concebe construtivismo como sendo abordagem educacional (prática pedagógica construtivista) que destaca a construção do conhecimento pelo próprio sujeito do processo de aprendizagem, decorrendo colaborativamente, activa e participativa por meio de interações e reflexões.

O meio ambiente onde o sujeito se encontra inserido, joga um papel importante, podendo influenciar no desenvolvimento das suas competências e autonomia no processo de aquisição e transferência das aprendizagens.

Marques (2000) assevera que construtivismo é uma designação teórica que emerge em Piaget que procura explicar o desenvolvimento e a aprendizagem através da interacção entre o sujeito e o meio ambiente, sendo que as fontes do conhecimento são atribuídas à componente interna e externa do sujeito.

Conforme mencionado anteriormente, Hoffmann (2003) defende que o conhecimento é construído pelo aluno por meio da interacção com a realidade em que está inserido, a qual exerce influência significativa sobre esse processo. Nessa perspectiva, o ambiente sociocultural e os recursos disponíveis podem favorecer ou limitar o processo de desenvolvimento das competências, tornando-se, assim, elementos centrais na mediação da aprendizagem.

Coll (2004) e Bidarra e Festas (2005) são concordantes com a visão dos autores referidos anteriormente, visto que olham para o construtivismo cognitivo como abordagem que enfatiza a construção dos saberes, experiências a partir do sujeito aprendiz, tais saberes são construídos num processo interactivo entre o sujeito e o meio, e outros envolvidos. Enfatizam uma aprendizagem dinâmica contrapondo uma visão passiva, recepcionista e memorização mecânica do sujeito.

Silva (2003) e Diniz et al. (2022) asseveram que o construtivismo cognitivista valoriza os conhecimentos intuitivos, a motivação interna do sujeito, um certo nível de compreensão e um forte relacionamento do novo com a aprendizagem adquirida. Este autor destaca a experiência do sujeito como rica fonte de desenvolvimento e realização de uma aprendizagem significativa.

Os autores referidos anteriormente, destacam que construtivismo cognitivo, inspirado na linha do Piaget, apontam que o conhecimento é construído internamente pelo indivíduo através da interacção com o ambiente (tónica dominante na sua acção e experiência na formação das estruturas cognitivas), sendo que, o indivíduo reorganiza suas estruturas mentais para adaptar-se ao mundo à sua volta.

Argento (2009), no componente construtivismo social, destaca a importância da interacção social e do contexto em que é proporcionada a experiência de aprendizagem. A autora assevera que o construtivismo social, influenciado por Vygotsky, reforça que a construção do conhecimento ocorre em função das dinâmicas sociais e culturais que envolvem o indivíduo, sendo que o conhecimento é desenvolvido através da interacção com outros, especialmente em contextos sociais e culturais.

Nesta perspectiva, o mesmo autor refere que o papel do professor é orientar, mediar, facilitar o processo de construção do conhecimento, proporcionando e estimulando um ambiente da aprendizagem reflexivo.

Corroborando com o referido no parágrafo anterior, Bock et al. (2002) asseveram que os pensamentos mais complexos na criança só ganham forma com a mediação do adulto. Concordando com este raciocínio, recorda-se das Zonas de Desenvolvimento Real (o que a criança consegue fazer sozinha) e Zona de Desenvolvimento Potencial (o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros).

Nesta última zona, o professor e os outros colegas do aluno contribuem com um papel fundamental no processo de construção do conhecimento, em caso de dificuldades de leitura, os outros podem ajudar ao nível de trabalho colaborativo, nos trabalhos de casa, e, finalmente, o professor pode, por sua vez, organizar diversas actividades para auxiliar o aluno a superar as dificuldades de escrita, tais como, exercício de identificação de letras, formação de sílabas e palavras e proceder com a leitura.

Na visão de Carretero (1997) como citado em Argento (2009) perfilha que o construtivismo é uma abordagem que integra a dimensão cognitiva e social, não é um simples produto de uma das dimensões (interna e o meio ambiente), mas sim uma própria construção do sujeito no seu quotidiano, resultante dos factores internos e externos.

Pinto (2019) apresenta algumas implicações das teorias de aprendizagem no campo da avaliação formativa e, no concernente à teoria construtivista, destaca a necessidade de o aluno construir um sentido para a informação através dos processos cognitivos; compreensão da relação entre os objectivos e os critérios de avaliação; o *feedback* como um processo dinâmico para reduzir o ponto onde se está e onde se deveria estar.

Deste modo, a teoria construtivista convoca os professores a abraçar a cultura de partilha dos propósitos/objectivos e critérios de avaliação com os seus alunos e tornar todo o processo centralizado no aluno, através do *feedback*. Por isso, Barberá et al. (2004) defendem que o aluno é o principal responsável pelo próprio processo de aprendizagem e ninguém pode substituí-lo. Sendo assim, cabe ao professor preparar condições, atmosfera pedagógica para decorrer o processo de ensino-aprendizagem, e, por fim, o aluno deverá envolver-se activamente no processo de construção da aprendizagem, valorizando a sua experiência, a dos outros sujeitos e a do professor de forma reflexiva e crítica.

O construtivismo, bem explorado, pode auxiliar os professores a integrar e aplicar as técnicas activas de avaliação formativa, em suas práticas pedagógicas com vista à melhoria do PEA, desconstruindo a cultura de avaliação tradicional, a pedagógica de exames, através do envolvimento activo do aluno no processo de construção das aprendizagens (Landsheere, 1976).

Veiga (2013) assevera que a concepção cognitivista de avaliação privilegia o nível interno de organização, com mais ênfase nas expectativas e estratégias pessoais. O aluno é considerado sujeito proactivo e interventivo no processo de produção do conhecimento. Neste contexto, a avaliação está ao serviço da identificação das dificuldades, fraquezas e posterior remediação eficiente e individualizada das lacunas pedagógicas no seio dos alunos.

Além do autor do parágrafo anterior, a concepção cognitivista é defendida por Alves (2004), que afirma que a perspectiva cognitiva da avaliação está interessada pela componente dos processos mentais que intervêm quando surge o estímulo aos questionamentos/actividades) e a resposta. Assim, todo o processo de recolha da informação através dos instrumentos de avaliação está focalizado na descoberta e compreensão do funcionamento da componente cognitiva do sujeito do processo de

avaliação (como o aluno reage perante uma determinada actividade, que estratégias procura traçar rumo ao alcance dos resultados de aprendizagem).

A avaliação na perspectiva cognitiva deve permitir a organização e estruturação interna dos processos de aprendizagem, identificando os pontos fortes, as dificuldades de aprendizagem, bem como as estratégias de intervenção. Na área de Língua Portuguesa, privilegia-se o desenvolvimento integrado de competências comunicativas, nomeadamente a compreensão oral, a produção oral, a leitura e a expressão escrita, consideradas por Xavier (2010) como eixos fundamentais no processo de aprendizagem linguística.

Conforme referido no parágrafo precedente, a perspectiva cognitiva da avaliação formativa exerce as funções diagnóstica e da retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem com vista a beneficiar o aluno e o professor (melhorar a componente de ensino).

A avaliação neste modelo potencia a construção pessoal de conhecimentos, de significados envolvendo complexos e diversos processos mentais, a diversidade de instrumentos de avaliação pode aprofundar a estrutura e qualidade da compreensão dos conteúdos programáticos; realça o papel do *feedback*/retroalimentação contínuo como estímulo da auto-regulação da aprendizagem e a relação entre os processos de ensino, a aprendizagem e avaliação (Biggs & Tang, 2011). Assim, no âmbito da auto-regulação da aprendizagem dos alunos, o professor pode recorrer a diversas técnicas e instrumentos de avaliação formativa — como os diários de ensino, dinâmicas de resumo e consolidação de conteúdos, jogos, simulações ou dramatizações, numa perspectiva alinhada com a visão do alinhamento construtivo, segundo a qual a avaliação, integrada de forma coerente no ensino e na aprendizagem, deve promover activamente a construção de uma aprendizagem significativa, o envolvimento cognitivo profundo e o desenvolvimento progressivo da auto-regulação dos estudantes.

Relativamente ao *feedback*, Mwamwenda (2005) explica que existe uma tendência de capitalizar as informações sobre os pontos fortes e fracos para o aluno. Este posicionamento pode sugerir fraca concepção, uma vez que a retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem beneficia o aluno e o professor na perspectiva de adaptação, ajuste de estratégias e, conseqüentemente, melhoria da promoção da aprendizagem e ensino.

Conforme foi referido no intróito desta secção, que aborda sobre a teoria construtivista, ela permite a colaboração activa dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, por meio de busca de consenso sobre as formas de ensino-aprendizagem, as estratégias de avaliação, o envolvimento activo dos alunos no processo de construção, consolidação do conhecimento, tal como é asseverado em Romdhon et al. (2024).

Terminando a secção, a teoria construtivista que sustenta este estudo converge com a perspectiva psicossocial proposta por Rosales (1992), que valoriza uma avaliação qualitativa centrada no aluno. Nessa abordagem, consideram-se a motivação, as estratégias de aprendizagem e o contexto individual, incluindo o clima familiar, a relação professor-aluno e os grupos de referência. Esses factores influenciam directamente o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, exigindo uma avaliação compreensiva e contextualizada.

Síntese dos principais aspectos da revisão de literatura

No que tange ao conceito de avaliação, os autores nas suas diferentes intervenções destacam que a avaliação não se resume no processo de recolha, síntese e interpretação de informação, mas sim constitui um momento de reflexão e tomada de posição sobre os processos formativos ou de aprendizagem.

Relativamente ao conceito de avaliação formativa, os autores na sua maioria foram unânimes, ao destacar que ela é usada pelos professores como reguladora do ensino e permite a melhoria das aprendizagens dos alunos. E em alguns autores, a avaliação formativa é considerada de avaliação para aprendizagem, outrossim, alguns teóricos colocam a ênfase da avaliação formativa no professor, excluindo os alunos. Contudo, para este trabalho a avaliação formativa é entendida como sendo aquela que incide no professor, alunos, incluindo pais e encarregados de educação que realizam o acompanhamento ao seu nível.

Quanto ao quadro teórico, destaca-se a teoria construtivista, uma vez que aponta a necessidade de o aluno construir um sentido para a informação através dos processos cognitivos, neste caso, o professor é chamado a mudar de postura, passando a negociar e partilhar os objectivos e critérios de avaliação com alunos ao nível do Ensino Primário, em peculiar na classe/ciclo em estudo.

Ainda sobre o construtivismo, poderá contribuir para o professor e alunos aplicarem técnicas e instrumentos de avaliação formativa ajustadas à realidade da classe e da disciplina.

Para a efectivação da revisão da literatura, foram consultados artigos, capítulos de livros, livros, legislação educacional, de acordo com às referências bibliográficas em anexo, mesmo assim, o processo de revisão da literatura é contínuo, por isso, o pesquisador tem participado em conferências nacionais e internacionais quer virtualmente, quer presencialmente para efeitos de actualização, consolidação dos tópicos investigados, uma vez que o objecto pesquisado não é estático.

CAPÍTULO III METODOLOGIA DO ESTUDO

Este capítulo descreve os passos seguidos na procura da solução para o problema anteriormente enunciado, bem como o alcance do objectivo desta tese, igualmente apresentado na respectiva secção. Neste contexto, procede-se à explicação do paradigma de investigação adoptado, do método de pesquisa, da população-alvo, dos participantes envolvidos e do local onde o estudo foi realizado.

Apresentam-se ainda os critérios de inclusão e exclusão, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos para assegurar a validade e fiabilidade dos dados, as estratégias de análise e organização do relatório, as considerações éticas envolvidas, bem como as limitações do estudo. Todos esses elementos foram concebidos em estreita articulação com a problemática de investigação, os objectivos, as questões de pesquisa e o pressuposto teórico da tese.

Na prossecução do objectivo do estudo, adopta-se o paradigma interpretativista, uma vez que procura-se compreender e interpretar as opiniões, sentimentos, experiências dos professores, alunos sobre as práticas de avaliação. O que surge em reacção ao positivismo, defende, na esteira de Esteban (2010), a natureza holística e dinâmica dos processos sociais, afirmando o contexto como factor constitutivo dos significados sociais, e advogando a acção humana, suas causas e significado como objecto da pesquisa.

De acordo com Marsh e Furlong (2002) citados em Oliveira (2018), o interpretativismo apresenta uma ontologia antifundamentalista que considera que o mundo é construído social e discursivamente, e a sua compreensão vem da visão dos indivíduos; é uma interpretação, uma leitura do mundo, as palavras e gestos, os signos de forma geral, sendo que é importante codificar.

Dutra (2001) é concordante com Mandelbaum (2012), Campos e Coelho (2010) e Esteban (2010), ao destacar que a percepção das expressões humanas contém um componente de significação, que tem que ser reconhecido como tal por um sujeito e transposto para o seu próprio sistema de valores e significados.

A eleição do paradigma interpretativista é motivada pelo facto de, considerando o objectivo desta pesquisa, ser necessário mapear as técnicas de avaliação formativa

usadas pelos professores, incluindo seu efeito, bem como comparar as referidas práticas de avaliação formativa com o regulamentado sobre avaliação no Ensino Primário e finalmente propor técnicas de avaliação formativa para o incremento da aprendizagem na classe em estudo e na melhoria das técnicas por parte dos professores.

O entendimento destas categorias (técnicas, práticas e a comparação do real e do legislado sobre a avaliação formativa no Ensino Primário) permitiu proceder com a análise e interpretação das narrativas dos participantes da pesquisa (as suas motivações, sentimentos, desejos, experiências sobre as categorias referenciadas).

A eleição pela ontologia subjectiva desta pesquisa foi feita em função da busca pelo entendimento das práticas de avaliação formativa empregues pelos professores e que resultados de aprendizagem gerem nos seus alunos no processo de ensino e aprendizagem e aliado ao facto de que a realidade é socialmente construída.

3.1 Classificação da pesquisa

Quanto à natureza, à abordagem do problema, aos objectivos e aos procedimentos técnicos.

Conforme o previamente mencionado na secção dos objectivos, realizou-se o presente estudo tendo como a análise da implementação da avaliação formativa na EPGG para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos alunos da 5ª classe.

Para o efeito, **quanto à sua abordagem**, o estudo enveredou por uma abordagem qualitativa, que, segundo Vieira (2009) e Almeida e Freire (2017), busca levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes, num acto de descrição, compreensão e interpretação dos fenómenos em estudo.

Bogdan e Biklen (1994) e Vianna (2001) caracterizam a investigação qualitativa como fonte directa de dados no ambiente natural. Privilegiam o significado, os dados ricos em detalhes, de complexo tratamento estatístico e as questões de pesquisa não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis. Não está preocupada com a quantificação, representatividade, mas sim na e exploração do fenómeno em pesquisa, participantes competentes na temática em estudo.

Constitui preocupação desta pesquisa captar experiências relativas às práticas, técnicas de avaliação empregues pelos professores no processo de ensino e aprendizagem,

através da observação, entrevista aos participantes (professores, alunos, pais/encarregado de educação), bem como análise documental (regulamento de avaliação do ensino primário, manual de avaliação das escolas primárias, manual de Língua Portuguesa do aluno, fichas de registo de desempenho pedagógico dos alunos), que abordam aspectos relacionados com o processo de avaliação formativa no Ensino Primário.

No que respeita aos objectivos da pesquisa, e em consonância com a problemática, os objectivos e as questões de investigação, procurou-se descrever e interpretar as técnicas, concepções e práticas relativas à avaliação formativa no contexto do processo de ensino-aprendizagem. A investigação visou compreender de que modo essas práticas contribuem para o aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos alunos da 5.^a classe.

Para tanto, **optou-se por uma abordagem metodológica de natureza descritiva e explicativa**, enquanto se pretendeu, por um lado, caracterizar as práticas existentes e, por outro, analisar as relações entre essas práticas e os efeitos observados no desempenho discente. Conforme destaca Coutinho (2014), as pesquisas descritivas e explicativas permitem não apenas retractor fenómenos educativos em contextos específicos, mas também compreender os factores que os influenciam e as dinâmicas que os estruturam.

Classificação da pesquisa quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso, uma vez que se procedeu à análise aprofundada de uma unidade específica inserida no seu contexto natural, recorrendo-se à triangulação metodológica que integrou observação directa, entrevistas e análise documental. Esta abordagem teve como finalidade compreender as dinâmicas internas do fenómeno em estudo e produzir conhecimento passível de ser transferido para contextos educativos semelhantes (Cohn et al., 2018; Ludke e André, 1986; Rummel, 1977).

A adopção do estudo de caso permitiu mapear, descrever e estabelecer relações entre as práticas de avaliação formativa no âmbito do ensino-aprendizagem, possibilitando uma exploração rigorosa da sua implementação, dos desafios inerentes ao processo e dos seus efeitos no desenvolvimento das aprendizagens.

Tendo em conta a análise da implementação da avaliação formativa, o autor deste estudo optou pelo estudo de caso enquanto procedimento metodológico, por se tratar de uma realidade peculiar e contextualizada, cujo aprofundamento exige uma abordagem intensiva e interpretativa (escolha do local para análise aprofundada). O estudo de caso se revela particularmente adequado para descrever, compreender, ordenar e criticar fenómenos educativos complexos inseridos em contextos reais, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas, práticas e significados atribuídos pelos participantes. Este procedimento encontra sustentação teórica em diversos autores, que defendem o estudo de caso como um método rigoroso e pertinente para a investigação de realidades específicas e socialmente situadas (Chizzotti, 2003; Guerra, 2012; Moreira, 2002; Ramos & Naranjo, 2014; Triviños, 2011; Yin, 2001).

3.2 População e amostra

População é o universo de indivíduos que apresentam pelo menos uma característica em comum para um determinado estudo. É, ainda, a colecção bem definida das unidades de interesse para a qual a pesquisa se propõe fazer inferências (Marconi & Lakatos, 2003). Em função da problemática do estudo, a população deste estudo é constituída por professores, alunos, pais e encarregados de educação vinculados à escola primária, os quais integram, de forma directa ou indirecta, o processo educativo em análise. Assim, a escola têm três mil e seiscentos e seis (3606) alunos, sendo que mil e oitocentos e vinte dois (1822) são homens e mil e setecentos e oitenta e quatro (1784) são mulheres. Estes alunos são assistidos por um universo de sessenta (60) professores, sendo nove (09) homens e cinquenta e uma (51) são mulheres, quatro (4) representantes de pais e encarregados (2 homens e 2 mulheres) e quatro (4) da comunidade (2 homens e 2 mulheres).

A amostra é definida por Marconi e Lakatos (2003) como sendo uma parcela convenientemente seleccionada do universo definido. É, portanto, uma parte da população retirada segundo uma regra conveniente. Para a selecção da amostra é necessário ter em consideração as características da população e tamanho da amostra pretendida (Marconi & Lakatos, 2003).

A amostra adoptada neste estudo caracterizou-se como não probabilística, por conveniência, uma vez que os participantes foram seleccionados por se encontrarem acessíveis e directamente envolvidos no contexto empírico onde a investigação

decorreu. Esta opção metodológica revela-se coerente com a natureza qualitativa e o desenho de estudo de caso, visto que, conforme defendem Cozby (2006), Moreira (2002) e Veiga (2013), este tipo de investigação privilegia a profundidade da análise, a compreensão contextualizada dos fenómenos e a proximidade entre o investigador e o campo de estudo, em detrimento da generalização estatística. Assim, a selecção dos participantes permitiu uma análise aprofundada da implementação de práticas de avaliação formativa no Ensino Primário, respeitando a lógica interpretativa e compreensiva que orienta os estudos qualitativos centrados em contextos educativos específicos.

A disponibilidade de participar do estudo, a facilidade de acesso aos participantes, preferencialmente os que residem perto da escola, foram os elementos que contaram para a composição dos participantes deste estudo, tal como recomenda Cozby (2006).

Para o estudo corrente a amostra é constituída por vinte (20) participantes, sendo oito (08) professores que leccionam a 5ª classe, oito (8) alunos da 5ª classe e quatro (4) pais e encarregados de educação, confere na tabela 4 que se segue.

Tabela 4: Distribuição das categorias de participantes

Categorias de participantes					
Professores		Alunos		Pais e encarregados de educação	
H	M	H	M	H	M
01	07	4	4	2	2
08		8		4	
Total			20		

Fonte: autor, 2024

3.2.1 Processo de amostragem

A selecção dos participantes anteriormente referenciados foi por **conveniência**. A amostragem por conveniência, para Marconi e Lakatos(2003), estabelece que a selecção do objecto de estudo possa basear-se na facilidade para o desenvolvimento do trabalho,

em função de um relacionamento mais estreito do pesquisador com a organização. a adoção desta perspectiva (por conveniência) deveu-se à disponibilidade dos participantes em tomar parte do estudo e dar informação necessária para o alcance dos objectivos e perguntas de pesquisa.

Apesar de se adoptar por esta abordagem, são reconhecidas suas limitações, tais como a utilização de amostras que nem sempre são representativas, o que pode dificultar a generalização dos resultados. Conforme destacam Coutinho (2014) e Moreira (2002), essas conclusões são tradicionalmente restritas ao grupo estudado ou a contextos similares, não podendo ser extrapoladas com facilidade para outras populações.

Ainda sobre os participantes no campo educacional, concordando com o asseverado nos parágrafos precedentes, Rummel (1977, p. 61) defende que “ todos os estudos de pesquisa, em educação, são de um tipo, no qual a informação e dados são obtidos relativamente de pequenos grupos de indivíduos ou de amostras pequenas de produtos”.

Assim, o envolvimento de pais e encarregados de educação, representados por pai e mãe turma, deve-se ao entendimento de que são as únicas pessoas capazes de fornecer informações no que concerne ao planificado e operacionalizado ao nível das turmas sobre a avaliação formativa, uma vez que estes fazem parte do Conselho da Turma (CT), participando dos encontros de organização e planificação dos eventos da turma, incluindo a função de mediador/elo de ligação entre os pais e encarregados de educação com o professor da turma e com a direcção da escola, sugerir actividades de aperfeiçoamento do aluno (Diploma Ministerial sem n.º /2023, 2023; MINEDH, 2020).

Junto dos pais e encarregados de educação procurou-se recolher informações relativas ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, com particular atenção às formas de participação no percurso escolar, às estratégias de apoio adoptadas e às respostas dadas perante eventuais dificuldades de aprendizagem. Este enfoque justifica-se pelo reconhecimento do papel central da família no sucesso educativo dos alunos, uma vez que o envolvimento parental influencia positivamente a motivação, o desempenho académico e a persistência face aos desafios escolares.

Relativamente aos professores e alunos, os primeiros foram envolvidos na totalidade, os oito (8) docentes e os alunos foram envolvidos em cada turma da 5ª classe, conforme a sua disponibilidade, anuência dos pais/encarregados de educação/cuidadores ou tutores

dos mesmos, em função da leitura, concordância e assinatura do termos de consentimento em anexo neste estudo.

O estudo foi desenvolvido na Escola Primária de 1.º e 2.º Graus de Guava, durante os meses de Junho, Julho e Agosto de 2024. Importa referir que, nos finais dos meses de Setembro e Outubro de 2024, foram realizadas entrevistas complementares com o propósito de reforçar, aprofundar e clarificar os dados inicialmente recolhidos, permitindo uma melhor compreensão das informações obtidas e assegurando maior consistência, validade e fiabilidade dos resultados da investigação). Previamente, realizou-se um estudo piloto na Escola Primária de Mateque, entre Abril e Maio do mesmo ano, visando testar e ajustar os instrumentos de recolha de dados, bem como aferir a viabilidade metodológica da investigação principal.

3. 2.2 Critérios de inclusão dos participantes

De acordo com o problema, perguntas e objectivos da pesquisa são definidos os seguintes critérios.

Professores

- Ser professor do ensino público, estar a leccionar uma das turmas da 5ª classe, com três (3) anos de experiência na 5ª classe, formação psicopedagógica, nomeação definitiva e consentir em participar da pesquisa;
- Professor que não exerce cargo de direcção, chefia e confiança.

Alunos

- Ser aluno matriculado na 5ª classe na escola primária pública e mostrar disponibilidade em participar da pesquisa;

Pais/encarregados de educação

- Ser representante de pais/encarregados de educação que colaboram nas turmas da 5ª classe para estabelecer a ligação entre os demais pais e encarregados de educação e turma (professor, alunos, Conselho da Escola), e mostrar disponibilidade em participar da pesquisa.

3. 2. 3 Critérios de exclusão dos participantes

Professores

- Manifestar indisponibilidade em participar da pesquisa;
- Estar afastado do exercício da função docente por qualquer motivo;

- Estar a gozar licença anual ou de parto.

Alunos

- Manifestar indisponibilidade em participar da pesquisa;
- Alunos em processo de transferência ou mobilidade de uma escola para outra.

Pais e/ou encarregados de educação

- Manifestar indisponibilidade em participar da pesquisa;
- Qualquer condição de doença crónica que limite a capacidade do sujeito participar do estudo.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para efeitos de recolha de dados, foram aplicados a entrevista, a observação e a análise documental. Baseado na teoria construtivista, o estudo explorou entrevista semiestruturada e observação para compreender, perceber como os alunos e professores constroem conhecimentos no processo de avaliação formativa, valorizando a interacção e a retroalimentação.

A abordagem deste estudo é qualitativa, por isso, Bisquerra (2000), Negou et al. (2023) e Trivinos (2011) asseveram que o estudo qualitativo tem ambiente directo como fonte e o pesquisador como instrumento chave, não há preocupação com os resultados, números, mas sim com o processo (o significado dos fenómenos).

Realmente, nos estudos qualitativos são geralmente conduzidos unicamente pelos próprios pesquisadores, cabendo-lhes o processo de colecta e análise dos dados. Neste sentido, Guambe (2017, p. 73) defende que “o pesquisador influencia bastante nos resultados a produzir, pois enquanto por um lado ele é coagido a viver a experiência do sujeito e na mesma ele usa das suas propriedades para atribuir significado às experiências”.

3.3.1. Observação

Este estudo elegeu a observação sistemática, uma vez que, na visão de Lakatos e Marconi (2003), possibilita meios directos para estudar uma ampla variedade de fenómenos; permite a colecta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas; e permite a evidência de dados não constantes do guião de entrevista.

Deste modo, com a observação, buscou-se desvendar as técnicas e práticas de avaliação formativa envolvendo professores e alunos (conferir as técnicas de avaliação formativa usadas pelos professores e sua operacionalização, bem como as estratégias formativas usadas pelos alunos para o desenvolvimento da aprendizagem), complementando os dados não captados noutras técnicas preconizadas neste estudo.

Neste sentido, por exemplo, observou-se os professores e alunos com o propósito de comparar as práticas de avaliação preceituadas no regulamento de avaliação do Ensino Primário e as experiências partilhadas no contexto de sala de aulas.

Os dados de observação foram sistematizados e descritos em função das categorias, tendo como foco a categorias que versam sobre as práticas de avaliação e as linhas directivas/políticas de avaliação (regulamento, livro da Língua Portuguesa do aluno) levadas a cabo pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem.

O processo de assistência de aulas (observações) foi da responsabilidade do investigador principal, sendo que, as aulas tinham duração de noventa (90) minutos, respeitando a programação semanal. Assim, os dados recolhidos foram registados num bloco de notas, contendo as descrições das actividades desenvolvidas pelos professores e alunos, incluindo a direcção da escola; não houve gravação/captação de imagens pelo facto de os envolvidos não terem consentido/permitido a sua captação.

3.3.2. Entrevista

Marconi e Lakatos (2003) definem a entrevista estruturada como sendo aquela onde o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, confira em anexo o guião de entrevista; as perguntas feitas ao indivíduo foram predeterminadas.

No que se refere às contribuições da técnica da entrevista, Marconi e Lakatos (2003) salientam que esta pode ser aplicada a todos os segmentos da população, independentemente do nível de escolaridade, incluindo tanto indivíduos escolarizados quanto não escolarizados. A entrevista apresenta uma flexibilidade significativa,

permitindo ao entrevistador reformular ou esclarecer as perguntas sempre que necessário. Além disso, proporciona uma oportunidade de avaliação das condutas dos entrevistados, uma vez que possibilita a observação direta de reações, expressões faciais, gestos e outros comportamentos não verbais que enriquecem a interpretação dos dados.

Pereira et al. (2018) assevera que é uma técnica que possibilita obtenção de dados acerca do comportamento; o entrevistado não necessita de saber ler e escrever; oferece a possibilidade de esclarecimentos; permite observar algumas expressões durante a sua execução, através de gestos e voz do entrevistado.

Ainda sobre a entrevista, Cohen et al. (2018) afirmam que a entrevista revela e explora as descrições diferenciadas dos mundos da vida dos participantes e abre espaço para novos dados e fenómenos.

Para o estudo corrente, a escolha da entrevista deveu-se ao facto de ser adaptável, por facilitar a captação dos sentimentos, opiniões, crenças, preferências, sentimentos dos professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação.

Assim, a entrevista permitiu o contacto face a face com os professores que leccionam a 5ª classe, os respectivos alunos, representantes de pais e encarregados de educação (Elementos do Conselho da Escola), para colher dados sobre as concepções, percepções, técnicas, práticas sobre a avaliação formativa. Neste contexto, os participantes foram encorajados a participarem activamente do estudo, tal como recomendam Pereira e Coutinho (2023).

A administração da entrevista decorreu individualmente, na Escola Primária de Guava, com uma duração de trinta (30) minutos, num carácter flexível, isto é, sem nenhuma imposição no processo de administração das questões, observando o preceituado no Termo de Consentimento Informado.

A gravação da entrevista foi permitida somente por um (1) professor e um pai e encarregado de educação. Os restantes participantes afirmaram que se sentiam à vontade sem a captação ou gravação da voz. Outrossim, o guião de entrevista foi administrado pelo investigador principal da pesquisa.

Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo recorreu à pesquisa bibliográfica, uma vez que, o objectivo é ir além da descrição, mas sim explicar e aprofundar os fenómenos relacionados com a avaliação formativa (Viera, 2010). Assim, foi feita a revisão da literatura (livros, capítulo de livros, artigos científicos e conferência) atinente à avaliação formativa.

O critério de inclusão ou selecção de fontes/referências bibliográficas foi baseado na relevância dos tópicos sobre avaliação educacional e em peculiar a avaliação formativa, desde a informação clássica até período actual, tendo sido excluídos os artigos, livros que não discutem aspectos de avaliação educacional com foco na dimensão formativa.

3.3.3. Pesquisa documental

Pesquisa documental é aquela que se vale de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico; pode constituir-se uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando dados obtidos de outras técnicas (Gil, 1996; Ludke e André, 1986).

A análise documental foi eleita com o propósito de complementar os dados, enriquecendo deste modo a pesquisa. Neste contexto, na fase da problematização foram usados os relatórios de supervisão pedagógica, regulamento sobre avaliação do Ensino Primário, manual de avaliação das escolas, manual do aluno da 5ª classe – Língua Portuguesa e plano curricular do Ensino Primário. Outrossim, foi usada a análise documental durante a produção deste estudo, analisando os aspectos regulamentados sobre a avaliação formativa preceituadas, bem como as técnicas formativas usadas e/ou elaboradas pelos professores do Ensino Primário.

Para este estudo, o processo de análise documental permitiu examinar, verificar, criticar e perceber informações contidas nos diversos documentos, em função da problemática, perguntas e objectivos do estudo.

Outrossim, Coutinho (2014), Gonçalves et al. (2021) e Chorążyczewski e Roszak (2023) reforçam que a análise documental é considerada uma ferramenta de busca de forma mais profunda de fenómenos, concedendo informações não disponíveis noutras técnicas metodológicas.

Destarte, para a presente pesquisa foi explorada a análise documental através de verificação e síntese das informações contidas nos planos curriculares, manuais (do aluno da Língua Portuguesa e de padrões e indicadores de qualidade para as escolas primárias), diploma ministerial que versa sobre o regulamento de avaliação, regulamento de funcionamento da escola primária, relatórios de supervisão pedagógica realizadas ao nível do Ensino Primário.

O processo de análise documental foi uma actividade recorrente e sistemática, tomando em conta a metamorfose do sector da educação, uma vez que se iniciou com o estudo com fontes não actualizadas, tais como: plano curricular do ensino primário, regulamento de organização e funcionamento, regulamento de avaliação, alguns dados de 2003 e foram actualizados nos finais do ano 2022, contudo, fez-se a análise criteriosa da informação, com destaque nas técnicas de avaliação, aspectos regulamentados sobre a implementação da avaliação formativa, entre outros.

3. 4 Descrição do tempo, local de estudo e processo de recolha de dados

O estudo foi concebido para decorrer durante quatro (4) anos, obedecendo ao cronograma de actividades que observa o preceituado no Regulamento Pedagógico, Regulamento da Pós-graduação e Plano Curricular do Curso. Importa destacar a realização do projecto piloto na Escola Primária de Mateque, no período de Abril e Maio do ano 2024 e a recolha de dados nos meses de Junho, Julho e Agosto de 2024, na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava.

A pesquisa ocorreu na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava localizada numa área semi-urbana do Distrito de Marracuene – província de Maputo. Quanto a escolha desta unidade de pesquisa, Rummel (1977) perfilha que um estudo pode ser limitado a uma escola única e numa só cidade, tal como atesta o estudo de Freia e Gomunganhe (2024).

Assim, fazendo jus o fundamento dos autores referidos anteriormente, o pesquisador concentrou-se num caso da Escola Primária referenciada para descrever as técnicas, comparar as práticas de avaliação dos professores locais e o preceituado na legislação educacional sobre avaliação formativa no Ensino Primário.

A EPGG é uma escola localizada numa área suburbana do Distrito de Marracuene (província de Maputo) e possui condições básicas: água potável, electricidade, trinta e

sete (37) salas de aula, sendo trinta e três convencionais (33) e quatro (4) de construção precária, carteiras. Guava é a sede da Zona de Influência Pedagógica, vulgo ZIP, onde professores e directores de escolas de Mateque, Externato de Guava, Colégio Carolina se reúnem duas vezes por trimestre para planificação analítica, produção dos materiais didácticos e elaboração das avaliações da aprendizagem, sendo que para com a escola de Mateque os encontros são sistemáticos (Direcção da escola, 2024).

Seguidamente, a mesma fonte destaca que, para a classe que constitui objecto da pesquisa, a escola, têm oito (08) turmas da 5ª classe, com um total de quatrocentos e quarenta e nove (449) alunos, sendo que duzentos e um (201) são homens e duzentos e quarenta e oito (248) são mulheres, com idade que varia entre os 10 anos, e 13 anos. Estes alunos são assistidos por oito (08) professores, sendo um (01) homem e sete (07) mulheres (vide o anexo sobre os dados estatísticos da escola).

Adicionando a informação, a direcção da escola destacou a existência de um salão onde decorrem as aulas de Educação Física, especialmente, nas modalidades de andebol, futebol de salão e voleibol. Ainda tem um campo para futebol onze (11), atletismo; existe uma cantina e uma papelaria ao serviço da comunidade escolar.

Antes do processo de recolha de dados, foram observados diversos procedimentos éticos, tais como autorização da realização do estudo através da aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comité Nacional de Bioética para Saúde, autorização por parte do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, e direcção da escola primária, preenchimento do Termo de Consentimento Informado por parte dos participantes do estudo.

Os objectivos da pesquisa foram apresentados à direcção da escola, seguidos de uma conversa com os professores da 5ª classe, onde foram partilhados os propósitos do estudo, o que contribuiu no acolhimento da iniciativa da investigação na escola primária.

De modo a garantir o seu anonimato, a identificação dos professores foi codificada, sendo que a letra P significa professor, a letra G o nome da escola Guava e o número significa a ordem em termos de início da realização da actividade.

Adicionalmente, seis (6) professores possuem o nível de licenciatura, um (1) em formação no Ensino Superior e outro apresenta nível médio de formação de professores, conforme a tabela que se segue.

Tabela 5: Dados dos professores

Ordem	Código do professor	Género	Idade	Tempo de serviço	Categoria	Formação superior
1	PG1	F	28	5	DN4 com nível médio	Formando em Ensino de História
2	PG2	F	47	18	DN1/nível superior	Ciências de Educação
3	PG3	F	39	16	DN3 com nível superior	Ciências de Educação
4	PG4	F	40	16	DN1/nível superior	Psicologia Educacional
5	PG5	M	58	16	DN1/nível superior	Administração e Gestão Escolar
6	PG6	F	28	5	DN1/nível superior	Ciências de Educação
7	PG7	F	44	11	DN3/nível médio	Pretende ingressar nos próximos anos
8	PG8	F	42	19	DN3/nível médio	Assistente Social

Fonte: autor, 2025

No que diz respeito à faixa etária, os professores têm entre 30 e 50 anos e residem em Maputo. Cada professor foi entrevistado e assistido durante o seu respectivo turno de trabalho.

Todas as informações referentes aos alunos foram codificadas. As entrevistas ocorreram na escola, especificamente na sala dos professores, o espaço que a direção da escola disponibilizou para as actividades de entrevista.

Assim, os alunos foram codificados da seguinte forma: AG1, onde “A” significa aluno, “G” representa o nome da escola e o número indica a ordem de realização da entrevista. A seguir, apresenta-se a codificação completa e os respetivos turnos dos alunos.

Relativamente aos pais e encarregados de educação, estes foram convocados à escola para que lhes fossem esclarecidos os objectivos do estudo e demonstraram-se flexíveis em conceder o seu consentimento, assinando o termo de autorização.

Apenas um encarregado recebeu o termo, mas não o devolveu, tendo sido substituído por outro que manifestou interesse em participar. As entrevistas realizaram-se na escola, na sala dos professores. Assim, esta categoria de participantes, foi codificada da seguinte forma: A codificação é representada por PEG1, onde a letra “P” refere-se a pai, “E” a encarregado, “G” ao nome da escola e o número indica a ordem de administração da entrevista.

Os pais e encarregados de educação residem em Maputo, no bairro de Guava, onde a escola está localizada. As idades variam entre 35 e 60 anos e, além de falarem línguas nacionais, também dominam a língua oficial, o português, o que facilitou a realização das entrevistas.

Após a conclusão da recolha de dados, foram adoptados procedimentos metodológicos específicos, nomeadamente a transcrição das entrevistas, a sistematização das notas de registo das assistências às aulas e a análise documental, em consonância com as orientações propostas por Bardin (2016), Godoy (1995) e Ramos e Mazalo (2024).

Para garantir a validade interna dos resultados, os dados das entrevistas foram confirmados pelos participantes (no primeiro contacto de captação e na fase de aprofundamento dos dados), conforme recomendado por Cho e Trent (2006), como citado em Ollaik e Ziller (2012).

Esses autores enfatizam a importância de que os informantes verifiquem se a interpretação do pesquisador reflecte a sua realidade. Além do procedimento referido, os resultados brutos/preliminares do estudo foram partilhados numa conferência internacional que teve lugar na Universidade Estadual de Ceará, onde contou com o envolvimento de especialistas em avaliação educacional da Universidade Santiago de Chile, da Universidade do Minho em Portugal, do Instituto Federal do Ceará e da Universidade Estadual do Ceará.

3.5 Processo de análise de dados

Os dados foram organizados, sistematizados, categorizados e discutidos em função das perguntas do estudo e revisão da literatura. Chizzotti (2003), Braun e Clarke (2006), Gonçalves (2008) e Bardin (2016) apontam algumas estratégias de análise de dados qualitativos, destacando a transcrição das informações por meio de notas manuscritas,

respeitando o vocabulário, o estilo das respostas e as eventuais contradições da fala ou por meio de gravador ou ainda vídeo com anuência do entrevistado.

Bardin (2016) advoga que a análise de temática é o método de tratamento e análise de dados para estudos qualitativos e tem como objectivo compreender criticamente as comunicações ou o conteúdo manifesto, as significações explícitas.

Os dados relativos a entrevistas, observação e documentos, foram transcritos, codificados, agrupados e analisados em categorias em função das perguntas de pesquisa, discutidos à luz da revisão da literatura, a fundamentação teórica das temáticas levantadas, tal como sugerem Serra Negra e Serra Negra (2004).

Relativamente à organização e redacção do relatório, foi adoptado um estilo narrativo, descritivo, analítico e foram “scaneados” alguns documentos que atestam determinados fenómenos descritos ao longo do texto (Chizzotti, 2003). Outrossim, o presente relatório foi redigido conforme as normas da *American Psychological Association* (APA), na sua sétima edição, tendo sido igualmente observado o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1945, garantindo-se, deste modo, a uniformidade terminológica e a correcção linguística.

Corroborando com o referido anteriormente, Triviños (2011) reforça que os resultados são expressos em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas, acompanhados de fotografias, fragmentos de entrevistas, entre outros aspectos julgados convenientes para descrever e analisar a unidade ou foco do estudo.

Este estudo é apresentado na forma de uma narrativa, foram adicionados os principais trechos/falas dos participantes, bem como os elementos extraídos do processo de análise dos documentos que fundamentam as práticas de avaliação dos professores que exercem a actividade no Ensino Primário.

3.6 Validade e fiabilidade do estudo

De acordo com Cohen et al. (2018) um instrumento é considerado válido quando se mede o que se pretende medir. Nesta perspectiva do autor, pode-se entender a validade como sendo a precisão, consistência e representatividade do objecto ou fenómeno que se pretende observar, neste caso os instrumentos de recolha de dados.

Ainda sobre mecanismo de garantia da validade, Coutinho (2008) e Cohen et al. (2018) asseveram que a validade pode ser abordada por meio da honestidade, desinteresse ou objectividade do pesquisador, profundidade, autenticidade, riqueza do estudo, o nível de representatividade dos participantes abordados e, por fim, o grau de triangulação dos instrumentos de recolha de dados.

Ainda sobre procedimentos de validade de um instrumento, Paiva et al. (2011) recomendam o processo de análise semântica do instrumento por parte de um avaliador especialista na área.

Para este estudo, considerando o recomendado por autores do parágrafo anterior, um dos mecanismos usado no processo de validação dos instrumentos de recolha de dados foi a submissão dos mesmos aos especialistas (docentes, investigadores) em matéria de avaliação para aprendizagem [(docentes que facilitam os módulos ou disciplinas de psicologia de aprendizagem, avaliação dos estudantes na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo; no grupo de pesquisa Projecto de Extensão Formação em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – discentes e docentes de pós-graduação, doutorados, pós-doutorados]; aos docentes de Metodologia de Investigação Científica; supervisão deste estudo e alguns doutorandos do curso de Psicologia com especialização na Psicologia Social e Educacional.

E por fim, foi realizado um estudo piloto numa das Escolas do Ensino Primário no Distrito de Marracuene (Escola Primária de Mateque) e posterior aplicação na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava (epicentro do estudo). Com este leque de actividades desenvolvidas quer-se acreditar que as possíveis lacunas, incongruências e erros reflectidos nos instrumentos foram revistos e ajustados em função do contexto.

Relativamente à fiabilidade, Cohen et al. (2018) referem que é a capacidade de fornecer resultados semelhantes ao longo do tempo, isto é, consistentes e precisos. Neste contexto, os autores recomendam na estruturação da entrevista, habilidade de manuseamento da entrevista por parte do entrevistador, clareza na componente formulação de perguntas.

Os autores citados no parágrafo precedente, no que concerne à observação acenam na definição de critérios nos aspectos por observar, treinamento dos observadores sobre o objecto que se pretende observar e a necessidade da estruturação do protocolo de observação.

Paiva (2011) e Viera (2009) asseveram que a fiabilidade é o mecanismo de um instrumento proporcionar medidas coerentes de um mesmo objecto e garantia de que outro pesquisador poderá realizar uma pesquisa semelhante e chegar a resultados aproximados devido à aplicação dos mesmos passos de colecta e análise de dados, contudo, os resultados não serão os mesmos e muito menos generalizáveis estaticamente, podendo, sim, a generalização analítica, em caso de contexto similares.

3.7 Questões éticas

Qualquer estudo que têm em vista a interacção com outras pessoas consideradas informantes, existem alguns procedimentos éticos por seguir:

O presente estudo foi realizada após a aprovação do Comité Nacional de Bioética para Saúde conforme a referência nº224/CNBS/24 de 18 de Abril (vide o anexo). O projecto deste estudo foi submetido à Comissão Institucional de Bioética para Saúde da Faculdade de Medicina (de 19 de Outubro de 2023 a 10 Janeiro de 2024), tendo sido avaliado positivamente, e foi protocolado para o Comité Nacional de Bioética para Saúde (15 de Janeiro a 18 de Abril de 2024) pelo facto de envolver crianças no estudo, tendo sido aprovado para dar início a realização do presente estudo.

No tocante à permissão e apresentação, o pesquisador apresentou-se aos locais de estudo (escola de testagem e de aplicação de instrumentos) mediante a credencial que previamente foi concedida pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, a autorização dada pelo Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, sem excluir a necessidade de assinatura da declaração de conflito de interesse em apêndice.

Em todos os locais (SDEJT, escola de projecto piloto e a de aprofundamento da pesquisa), foram partilhados os objectivos do estudo. Ainda neste ponto, solicitou-se um encontro com os professores que leccionam a 5ª classe, alunos da 5ª classe, representantes de pais e encarregados de educação, incluindo membros do Conselho da

Escola para efeitos de programação dos dias de trabalho consoante a disponibilidade dos informantes.

No que diz respeito à participação, Thomas (2009) destaca a necessidade de voluntariedade, disponibilidade dos participantes do estudo e flexibilidade do horário. Fazendo jus ao parágrafo precedente, os participantes assinaram o termo de consentimento informado em anexo.

Confidencialidade, para os autores Cohen et al. (2018) asseveram que é a protecção das informações fornecidas pelos participantes do estudo, não associar os dados do estudo aos mesmos, mas sim preservar a sua identidade, a privacidade e pautar pelo consentimento informado.

Convergindo com o referido no parágrafo precedente, Golding e Ince (2024) discutem questões éticas que envolvem a pesquisa em ensino e aprendizagem no ensino, destacando a importância da integridade e uso do consentimento informado.

Assim, no tocante a este estudo, a conservação da informação colhida foi armazenada em um “laptop” específico, num ficheiro codificado e o acesso a este ficheiro é mediante uma palavra-chave, para impedir que a informação seja de fácil acesso e garantindo deste modo a privacidade da informação.

Outrossim, os participantes do estudo foram informados e explicados do termo de consentimento, onde após lido o termo, apresentaram dúvidas e posteriormente assinaram o respectivo termo.

Anonimato é um conceito que está relacionado com a impossibilidade de identificação dos participantes de um estudo ou pesquisa a partir da informação fornecida (Cohen et al., 2018).

Destarte, durante o processo de recolha de dados, não foi revelada a identidade dos participantes, isto é, neste estudo não são estabelecidas ligações entre as respostas e a verdadeira identidade do participante, entretanto, a informação aparece codificada (PG1- Significa Professor Guava 1, ALG1 – Aluno Guava 1 e PEG1 – Pai e/ou Encarregado de Educação 1) .

Mutumucuo (2008), em concordância com o exposto no parágrafo precedente, advoga a necessidade de codificação das respostas dos respondentes numa entrevista.

Pelo que, concluído o processo de recolha e análise de dados e, para garantir a confidencialidade da informação colhida, os guiões de entrevista, observação e os áudios contendo os depoimentos dos participantes deste estudo, foram codificados para dificultar a identificação dos respondentes.

No que concerne ao envolvimento dos alunos da 5ª classe na pesquisa, cuja idade é de dez (10) anos, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Informado para efeitos de anuência da participação destes por parte dos pais e encarregados de educação/tutores ou representantes dos mesmos.

Além da assinatura do termo pelos pais, os alunos tiveram a oportunidade de expressar o seu sentimento sobre a anuência ou não na participação do estudo através da assinatura do termo; sendo que os pais e/ou encarregados de educação e os respectivos alunos foram concordantes na participação do estudo. Importa referir que foram usados modelos ou guiões do Comité Nacional de Bioética para Saúde que versavam sobre os termos de consentimento e assentimento.

No que concerne às normas, observou-se a lei de Pesquisa em Saúde Humana e demais dispositivos internacionais, tais como a declaração de Helsínquia.

3.8 Limitações do estudo

Este estudo teve algumas dificuldades de ordem temporal no que concerne ao estabelecimento de encontro para a realização de entrevista com os representantes de pais e encarregados de educação das turmas, uma vez que alguns são trabalhadores ou exercem uma actividade.

Para superar esta dificuldade houve coordenação e diálogo com o presidente do Conselho da Escola, professores e direcção, os próprios representantes de pais e encarregados de educação para estabelecer um horário flexível, o que permitiu mais envolvimento, por exemplo, um recebeu o termo e não voltou mais para dar seguimento, por isso, foi substituído, mercê a referida colaboração.

Outro aspecto tem a ver com a escassa literatura de especialidade que aborda aspectos sobre avaliação formativa e suas percepções, práticas por parte de professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem, em peculiar no contexto moçambicano.

Como resposta, o pesquisador estabeleceu contactos com alguns académicos nacionais e internacionais (docentes e pesquisadores), o Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (Grupo IMPA) da Universidade de Ceará – Brasil; Grupo Academia de Pesquisa, solicitando apoio em literatura que versa sobre a temática em estudo, sem excluir ao recurso do repositório das universidades nacionais e internacionais, bases de dados especializados disponíveis na “web”, bem como a participação presencial na Conferência Internacional de Avaliação Educacional, na Universidade Estadual de Ceará, cidade de Fortaleza, de 26 de Julho a 09 de Agosto de 2024 e participação no Congresso Internacional de Psicopedagogia Galego Português, na Universidade de Minho, cidade de Braga (Portugal); tendo recebido várias contribuições, tais como: livros da área de avaliação educacional no formato físico e artigos científicos em formato digital.

Outro aspecto tem a ver com insuficiência de equipamentos eletrónicos de gravação das entrevistas e captura de imagens nas observações, “scanner de alguns documentos” ao longo do processo de colecta de dados. Para minimizar, o investigador principal adquiriu um tablet, um celular de marca “Infinix Hot 12 Play” e um disco externo com capacidade alta de memorização.

A outra limitação tem a ver com a complexidade de estudos qualitativos. Assim, como forma de superar, o autor adquiriu uma obra que versa em Metodologia de Investigação em Educação e Psicologia, tem participado no grupo de pesquisa da pós-graduação, onde são discutidos aspectos sobre ensino, pesquisa e extensão no campo de investigação educacional, em peculiar pesquisas qualitativas.

Terminado o capítulo de metodologia da pesquisa, segue a tabela de correspondência entre os objectivos da pesquisa, as perguntas de investigação e os instrumentos utilizados.

Tabela 6: Correspondência entre Objectivos de Pesquisa, Perguntas e Instrumentos de Recolha de Dados

Objectivos Específicos	Perguntas de Pesquisa	Instrumentos de Recolha de Dados
<p>Mapear as técnicas e instrumentos de avaliação formativa utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa da 5ª classe para promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos</p>	<p>1. Que técnicas e instrumentos de avaliação formativa estão a ser utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa da 5ª classe para promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos?</p>	<p>Guiões de entrevista para professores e observação de aulas</p>
<p>Descrever as percepções dos professores sobre a avaliação formativa na disciplina da Língua Portuguesa atinente ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos</p>	<p>Como é que os professores percebem a avaliação formativa na disciplina da Língua Portuguesa atinente ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos?</p>	<p>Guião de entrevista semiestruturada</p>
<p>Comparar as práticas de avaliação formativa adoptadas pelos professores na disciplina da Língua Portuguesa da 5ª classe na Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava (EPGG) com as directrizes estabelecidas pelo regulamento de avaliação do Ensino Primário</p>	<p>Como é que os professores que leccionam a 5ª classe aplicam o regulamento de avaliação nas práticas pedagógicas</p>	<p>Análise documental e entrevistas</p>
<p>Propor técnicas de avaliação formativa que promovam o desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos da 5ª classe e melhoria do ensino por parte dos professores.</p>	<p>Que técnicas de avaliação formativa podem ser usadas para promover o desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos alunos da 5ª classe?</p>	<p>Análise crítica dos dados empíricos, legislação moçambicana sobre avaliação formativa</p>

Fonte: autor, 2024

CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo qualitativo tinha como objectivo geral analisar a implementação da avaliação formativa pelos docentes da disciplina de Língua Portuguesa na Escola Primária do 1º Graus de Guava para o desenvolvimento de competências e para a consecução dos resultados de aprendizagem em leitura e escrita dos alunos da 5ª classe.

Para o efeito foram empregues como técnicas de recolha de dados a entrevista, observação e análise documental, tendo uma amostra composta por professores, alunos e pais e encarregados de educação. Pelo que, no total participaram vinte no estudo, sendo oito (8) alunos, sendo 4 para cada género; quatro (4) pais e encarregados de educação, sendo 2 para cada género, oito (8) professores, dos quais apenas um (1) homem. Dois (2) professores estão alocados no 1º turno, três (3) no segundo e outros três (3) no 3º turno.

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos no campo, os quais foram categorizados em função dos objectivos estabelecidos e das respectivas questões de pesquisa.

Por fim, os dados das entrevistas, as observações e a análise dos documentos foram discutidos em função das perguntas de pesquisa e revisão da literatura, incluindo as sugestões e recomendações da supervisão, permitindo uma compreensão mais abrangente dos resultados.

Para efeitos de apresentação e análise dos resultados da pesquisa, foram definidas quatro (4) dimensões, a partir dos objectivos específicos, nomeadamente:

- Mapeamento das técnicas de avaliação formativa;
- Percepções/concepções dos professores sobre a avaliação formativa;
- Directrizes “versus” práticas de avaliação formativa, incluindo a regulamentação de avaliação do Ensino Primário e por fim;
- Proposta de técnicas de avaliação formativa que contribuam na aprendizagem dos alunos.

Relativamente a cada dimensão, fez-se a análise de dados e discutida à luz da revisão da literatura, conforme se pode observar nas páginas seguintes.

Curral e Santos (2014) recomendam que os principais resultados da investigação ou, de forma mais sintética, os seus achados, sejam devidamente estruturados e apresentados concisamente. Em consonância com esta orientação, apresentam-se a seguir os achados mais significativos do presente estudo.

Primeiro: Mapear técnicas de avaliação formativa

- O mapeamento realizado permitiu identificar as seguintes técnicas: observação, entrevista, questionário, relatórios de visitas de estudo e Portfólio. Entretanto, algumas técnicas não estão sendo implementadas, tais como: portfólio, o questionário estruturado, relatórios de visita de estudo. Por isso, a revisão da literatura aponta na introdução de trabalhos em grupos ou individuais, a participação do aluno nas aulas, os diários de aprendizagem que permitem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Segundo: Percepções dos professores sobre avaliação formativa

- Professores e alguns pais e/ou encarregados de educação reconhecem a avaliação formativa para identificar dificuldades dos alunos e superá-las.
- Algumas práticas, no entanto, ainda se confundem com avaliação sumativa, caracterizadas por tendência de quantificar as experiências de avaliação formativa, isto é, a avaliação formativa como atribuição de notas;
- Tendência de conceber a avaliação formativa como aquela que se realiza no fim de uma unidade (é equívoco);
- Pelas limitações de entendimento e implementação da avaliação formativa, os professores atribuem à falta de formação contínua, sobrecarga de trabalho, falta de condições.

Terceiro: regulamento de avaliação e implementação da avaliação formativa (práticas pedagógicas dos professores)

No contexto de implementação existe um descompasso entre o regulamento de avaliação do Ensino Primário e a prática dos professores, por exemplo, o instrumento faz referência ao uso do portfólio, visita de estudo, questionário, entretanto, não estão a ser implementados.

A maioria não conhece detalhes da legislação sobre avaliação formativa, usando-a intuitivamente, visto que confirmaram que ainda não leram, outros ainda informaram que não têm o regulamento;

Tendência na observação (observância administrativa) do número de avaliações contínuas previstas no regulamento;

Fraca leitura e leitura superficial do regulamento de avaliação do Ensino Primário;

Divergência entre o regulamento de avaliação em anexo ao Plano Curricular do Ensino Primário e o regulamento de avaliação expresso no Diploma Ministerial sem-número, de 30 de Junho de 2022 (por exemplo, o plano curricular exclui/omite o caderno do aluno).

Quarto: propostas de técnicas e instrumentos de avaliação formativa e acções de melhoria

- Recomenda-se que o regulamento de avaliação do Ensino Primário incorpore, de forma sistemática e orientada para a melhoria das aprendizagens, dispositivos pedagógicos que promovam uma abordagem formativa e participativa. Entre estes, destacam-se: a auto-avaliação, a avaliação por pares, o diário de aprendizagem, o portefólio, o informe da turma e a ficha de acompanhamento (anexa) centrada no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. A implementação destes instrumentos deverá assegurar o envolvimento activo dos alunos como coavaliadores, promovendo a auto-regulação e a responsabilidade partilhada no processo de ensino-aprendizagem.
- Uso do caderno de desempenho no Ensino Primário;
- Correção diária das actividades dos alunos por parte dos professores;
- Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Primário, com destaque no uso de jogos gamificados;
- Uso a ficha (em anexo) de acompanhamento de desenvolvimento de competências de leitura e escrita no Ensino Primário e em peculiar na 5ª classe, disciplina de Língua Portuguesa;
- Actualização do regulamento de avaliação do Ensino Primário, de modo a reflectir as exigências contemporâneas da avaliação formativa e a responder às necessidades emergentes do contexto educativo. Tal actualização deve prever uma maior flexibilidade e autonomia pedagógica por parte dos professores na selecção e aplicação de técnicas de avaliação formativa, permitindo-lhes adequar os instrumentos às características dos alunos e às especificidades das

aprendizagens em foco, nomeadamente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita (compreensão oral, escrita e expressão oral e escrita).

- Planificação e realização estruturada de formação contínua dirigidas aos docentes do Ensino Primário, com enfoque na avaliação formativa. Estas acções devem privilegiar a reflexão crítica sobre as práticas de avaliação formativa, o desenvolvimento de competências para a utilização de instrumentos diversificados e contextualizados, bem como a promoção de uma cultura de avaliação centrada na aprendizagem e no acompanhamento individualizado do aluno.

4.1 Mapeamento das Técnicas e instrumentos de Avaliação Formativa no Ensino Primário

Para mapear as técnicas de avaliação formativa usadas pelos professores da disciplina da Língua Portuguesa da 5ª classe na EPCG questionou-se aos professores sobre as técnicas de avaliação formativa que eles aplicam na disciplina da Língua Portuguesa da 5ª classe na escola.

Assim, na perspectiva de mapear as técnicas de avaliação formativa usadas pelos professores, foram colocadas três perguntas, a saber:

- Que procedimentos você usa para seleccionar as técnicas de avaliação formativa no PEA?
- Que técnicas de avaliação formativa constituem desafio na sua implementação? Porquê?
- Há envolvimento dos alunos na selecção e partilha das técnicas de avaliação formativa a serem usadas no processo de ensino e aprendizagem? Justifique.

Relativamente aos procedimentos que os professores usam para seleccionar as técnicas de avaliação formativa, a análise dos dados obtidos evidenciaram que estão associadas a três (3) categorias, nomeadamente (i) conteúdos de aprendizagem, (ii) aproveitamento pedagógico/nível de assimilação dos alunos (iii) objectivos da aula.

Quanto às técnicas de avaliação formativa usados nos conteúdos de aprendizagem, os resultados apresentados são concordantes com o perfilhado em Haydt (2011) que, na sua obra sobre o curso de Didáctica Geral, destaca certos critérios na selecção das técnicas, tais como: os objectivos de ensino-aprendizagem, a disciplina, área de estudo, métodos, condições de tempo do professor e o número de alunos.

Do processo de análise dos documentos, neste caso, o regulamento de avaliação do Ensino Primário, os resultados sobre os critérios de selecção apontam a dependência da classe, disciplina, faixa etária dos alunos, condições e local de aprendizagem (MINEDH, 2020).

O autor deste estudo, acredita que bem observado o fundamento na selecção de técnicas e instrumentos pode contribuir na melhoria de práticas de avaliação dos professores e alunos, visto que os actores do processo de ensino e aprendizagem podem desenvolver consciência na eleição e exclusão de determinadas técnicas de avaliação, em termos de vantagens e desvantagens de determinadas técnicas de avaliação formativa.

No que concerne às técnicas de avaliação formativa cuja implementação constitui desafio, a análise dos dados obtidos aponta para trabalho para casa; testes escrito e avaliação em grupo.

Quanto à subcategoria Trabalho para Casa, é uma das técnicas de avaliação formativa usada no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados apontam que os professores entrevistados usam o trabalho para casa, contudo, destacam constituir um desafio devido ao número de alunos por turma, visto que as turmas andavam superlotadas, sendo difícil proceder com a correcção para todos.

Apesar dos trabalhos para casa constituírem um desafio na sua implementação, Rahmani et al. (2024) advogam ser uma componente essencial da experiência educativa global, contribuindo para o sucesso e progressão escolar dos alunos.

Jones (2021) adverte que os professores têm um papel crucial na concepção de TPC e na sua implementação para maximizar o seu impacto na aprendizagem. Os TPC podem proporcionar benefícios significativos em termos de resultados de aprendizagem, desenvolvimento de competências de estudo e motivação para a realização.

Durante o processo de entrevista, o depoimento de um dos alunos, apontava numa sugestão de que os professores deveriam corrigir sempre os cadernos dos alunos. Assim, confirmando as respostas dos professores sobre o desafio do Trabalho para Casa, pode-se chegar ao entendimento de uma correcção não sistemática das actividades realizadas pelos alunos, de acordo com o seguinte depoimento.

“Trabalho Para Casa não é fácil tendo em conta o número de alunos, crianças que não sabem ler e escrever, alguns alunos não têm interesse

pelos estudos, também temos que pensar nos problemas atravessados pela nossa educação atravessa, o outro aspecto é que muitas avaliações constituem desafio porque nas Avaliações Sistemáticas e Avaliações Parciais o aproveitamento pedagógico não é satisfatório”. (PG5).

“A forma de certificar se o aluno compreendeu a matéria deve pedir ao aluno ler os textos, resolver os exercícios no quadro, corrigir sempre os cadernos dos alunos”. (ALG3)

Quanto ao teste escrito, é um instrumento usado na avaliação dos alunos no Ensino Primário, os resultados apontam para o uso do teste escrito por parte dos professores entrevistados. Apesar da referida tendência no uso do teste escrito, pelo facto de oferecer flexibilidade, facilidade de correcção e obtenção dos resultados em pouco tempo, o mesmo ainda constitui um desafio no processo de avaliação formativa devido à existência de alunos que não sabem ler e escrever, entretanto, os mesmos devem ser avaliados com recurso ao instrumento mencionado anteriormente, por sinal, o mais usado pelos professores.

A tendência de valorização dos testes, tal como apontam os resultados sobre o uso de testes/provas, encontram suporte nos estudos desenvolvidos por Biché (2023), Nhapulo (2012), Sumburane (2013) e Wetimane (2013), que asseveram que a preocupação de alguns professores que actuam no sistema educativo moçambicano, é de avaliar alunos com base na prova/teste para dar a nota, classificando deste modo os alunos.

Brown et al. (2000) observam que, embora mais de 80% das escolas adotem frequências, testes e exames numa perspectiva tradicional, esse modelo de avaliação ainda privilegia a medição do desempenho final em detrimento do acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação formativa emerge como uma abordagem fundamental para promover o desenvolvimento efectivo das competências de leitura e escrita, pois valoriza a retroalimentação constante e a reflexão crítica, possibilitando aos alunos ajustar suas estratégias e consolidar conhecimentos ao longo do ensino-aprendizagem.

Eugénio (2016) e Oliveira e Maciel (2024), em convergência com os autores precedentes, evidenciam a existência de professores que ainda preferem o modelo tradicional de avaliação, baseado em prova e notas, onde a preocupação é hierarquizar, classificar o aluno em processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a preferência do modelo tradicional de avaliação, a chamada de atenção é que se corre risco no processo de construção de conhecimentos, por isso, em concordância com os resultados encontrados em Jamisse (2022), observou-se que a prevalência de avaliações sumativas limita o desenvolvimento de práticas que estimulem a construção colectiva do conhecimento e a valorização da diversidade cultural dos estudantes.

No que concerne à avaliação entre pares, este resultado é emergente visto que o regulamento de avaliação do Ensino Primário não faz referência. Apesar de ser considerada uma técnica de avaliação formativa bastante interessante no desenvolvimento das capacidades dos alunos em processo de formação, é considerado como desafio por parte dos professores visto que os alunos não sabem trabalhar em grupo.

Os resultados que apontam para a implementação da técnica de avaliação entre pares como desafio, encontram sustento em Souza e Amante (2021), pois, apontam que no processo de avaliação entre pares reina desconfianças existentes sobre a capacidade de os estudantes avaliarem com precisão os seus pares ou colegas de turma.

Apesar de as desconfianças levantadas para o aluno, bem implementada a técnica de avaliação entre pares pode contribuir significativamente na progressão dos alunos em termos de desenvolvimento de competências.

Os resultados atinentes ao desafio na implementação de técnicas de avaliação formativa, são atestados em Gonçalves e Diniz (2004), quando perfilham que alguns professores e estudantes podem experimentar reservas na aplicação das técnicas devido ao número de alunos por turma, condições de aprendizagem, o respeito e cumprimento das normas de carácter pedagógico – administrativo estipulados nos programas.

Após os resultados partilhados que convergem com a revisão da literatura, o autor do estudo, encoraja a aplicação das técnicas de avaliação formativa, ajustando-as em função da realidade concreta, sendo que, o fim último é garantir que cada aluno tenha oportunidade de ser avaliado formativamente, o que irá permitir o ajuste das estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação.

Corroborando com o parágrafo anterior, Diniz et al. (2022) defende que o construtivismo cognitivista valoriza uma aprendizagem progressiva, por descoberta e reorganização mental, com o propósito de alcançar o equilíbrio da personalidade, neste

caso a formação integral do aluno através das diferentes técnicas de avaliação formativa usados pelos professores e alunos.

No que concerne ao envolvimento dos alunos na selecção e partilha das técnicas de avaliação formativa a serem usadas no processo de ensino e aprendizagem, a análise dos dados obtidos apontam no fraco envolvimento dos alunos porque é da responsabilidade do professor e grupo da classe tomar decisões, conforme o excerto que se segue:

“Em tarefas diárias, alguns alunos são incluídos, mas nas avaliações sistemáticas a decisão é tomada pelo grupo da classe”. (PG7)

Ainda sobre o envolvimento dos alunos na escolha de técnicas de avaliação formativa, os resultados apontam em poucas situações de afirmação do envolvimento, o foco é nas consultas, por exemplo a correcção deve ser nos cadernos ou no quadro, desta maneira os alunos são envolvidos, conforme o excerto que se segue:

“Sim, há participação dos alunos; por exemplo, costumo consultar se a correcção deve ser feita nos cadernos ou no quadro” (PG4).

Os resultados sobre o envolvimento, são contrariados por Nascimento e Baptista (2008) que alertam que a avaliação formativa deixa de ser predominantemente centrada no professor, passa a dividir o espaço de actuação e responsabilidade entre professores e alunos, novos acordos didácticos, na condição de agentes imediatos envolvidos no processo educativo.

Estudos anteriores (Gonçalves et al., 2010; Sumburane, 2013) demonstram que o envolvimento activo dos alunos na implementação da avaliação formativa, atribuindo-lhes responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o erro é compreendido como parte integrante da construção do conhecimento, sendo fundamental que os estudantes recebam feedback contínuo e cíclico, tanto por parte do professor quanto dos colegas, favorecendo a auto-regulação da aprendizagem.

Neste sentido, os autores estimulam o envolvimento dos alunos no processo de avaliação, partilha de responsabilidade entre os actores do processo de ensino e aprendizagem, apelando-se ao professor abandonar as práticas de avaliação que centralizam o processo nele em detrimento do aluno.

Trevisan (2024) evidencia no seu estudo a necessidade de pautar pela negociação, construção conjunta e parceria ao longo do processo, neste contexto, não há espaço para tomada unilateral das decisões por parte do professor.

Ainda sobre prática de envolvimento dos alunos, Fernandes (2020), Araújo e Carvalho (2021) e Farinha e Figueira (2017) recomendam que os alunos devem ter oportunidades reais para participar na avaliação das suas aprendizagens, quer através de processos de planificação, auto-avaliação, quer através de processos de avaliação entre pares ou ainda através da avaliação em grande grupo e processo de tomada de decisão colaborativa entre os actores do processo de ensino e aprendizagem.

Outros estudos que divergem com os resultados são os de Lopes e Silva (2012), Fernandes (2005), Luckesi (1999), Duarte (2004) e Mwamwenda (2006), que concebem a avaliação formativa como um processo contínuo que orienta tanto o docente quanto os discentes.

A perspectiva formativa de avaliação visa identificar os pontos fortes a serem potencializados e as fragilidades que necessitam de melhoria, no que se refere às estratégias metodológicas e às práticas pedagógicas adoptadas.

Fernandes (2006) identifica duas tradições distintas: a anglo-saxónica, que valoriza o papel do professor em detrimento do aluno, e a francófona, que acentua a relevância do aluno no processo de construção do conhecimento.

A integração de ambas pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Como sugerido por Lopes e Silva (2012), é fundamental que professores e alunos se envolvam numa cultura de negociação das estratégias de aprendizagem, nas técnicas de avaliação, e na partilha de planos analíticos e temáticos.

Este tipo de negociação pedagógica exige do professor um domínio efectivo das ferramentas pedagógicas, pois deve ter uma compreensão clara da filosofia subjacente a um regulamento de avaliação, bem como promover um envolvimento activo e sistemático dos alunos.

A cultura de negociação pedagógica entre o professor e alunos, permitirá uma melhoria nas práticas de avaliação formativa, reflectidas nas seguintes concepções:

“Raramente incluo os alunos na selecção de técnicas, uma vez que sou eu quem decide sobre a sua aplicação”. (PG2)

“Não envolvo os alunos, pois a escolha recai sobre o professor, de acordo com as capacidades cognitivas de cada aluno”. (PG1)

“Os alunos não são incluídos porque esta responsabilidade recai sobre mim”. (PG3)

“Há envolvimento de alunos porque permito a participação deles na aula, por exemplo, em algumas actividades tenho promovido avaliação entre os alunos, isto é, um aluno corrige caderno do outro e vice-versa”. (PG8)

Olhando para as narrativas dos professores pode-se perceber que existe diferença nas práticas de avaliação formativa, uma tendência de não envolvimento dos alunos e um sentimento de envolvimento, embora fraco ou de forma tímida (é operacionalizada quando os alunos propõem a correcção nos cadernos ou no quadro, a correcção entre pares sob orientação do professor).

Os resultados sobre fraco, raro envolvimento dos alunos na operacionalização da avaliação formativa, são asseveradas em Fernandes e Gaspar (2009), relatando que os alunos raramente são envolvidos no processo de avaliação, quer através da auto-avaliação das suas actividades realizadas no contexto do processo de ensino e aprendizagem, quer através da avaliação do trabalho dos seus colegas.

Resumidamente, sobre o mapeamento das técnicas de avaliação formativa usadas no Ensino Primário, análise de dados da entrevista e observação permitiu identificar as seguintes técnicas: avaliação de cadernos, realização de exercícios no quadro, resposta às questões orais formuladas pelo professor, a realização do teste individual e realização do Trabalho para Casa.

Parte das técnicas de avaliação formativa destacadas pelos professores convergem com os achados no processo de análise documental, isto é, o regulamento da avaliação, manual do aluno e manual dos padrões e indicadores de qualidade para as escolas primárias, que apontam teste, questionário, trabalho para casa, visita de estudo e portfólio.

Os resultados convergem com Alves et al. (2008), visto que acenam o uso de vários instrumentos. Assim, a prova/teste não deve ser o único instrumento de recolha de evidências do caminho que o educando percorre no seu processo de aprendizagem.

Apesar de similaridade dos resultados, no que concerne ao uso de vários instrumentos de avaliação, tal como recomenda o regulamento de avaliação do Ensino Primário, na prática os professores exploram mais o teste escrito com um cunho classificatório em detrimento da avaliação formativa.

Por isso, Miranda (2008) recomenda que a escola deve encarar a avaliação não como uma aplicação de notas, com finalidade do aluno passar de um ano mas sim como processo de análise do percurso da aprendizagem.

Ainda na visão da classificação, Perrenoud (1999) invoca que o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, de carácter classificatório sejam supervalorizados em detrimento de outros instrumentos de avaliação.

Do que foi constatado no terreno, no tocante às práticas de avaliação dos professores, os resultados da avaliação formativa eram quantificados pelos professores, isto é, o trabalho para casa era traduzido na escala sumativa, o mesmo exercício foi observado nas respostas orais dados pelos alunos aquando das perguntas formuladas pelos professores.

Os resultados da observação das práticas de avaliação formativa dos professores não são recomendados em Alves et al. (2008), visto que alertam que a concepção formativa da avaliação remete à superação de visões e práticas de avaliação classificatórias/mensuração, selectivas e excludentes.

Neste contexto, os autores acenam na necessidade de mudança de práticas de avaliação formativa, a valorização do processo de ensino e aprendizagem, a componente de acompanhamento, a superação e remediação dos aspectos que comprometem o desenvolvimento de competências por parte do aluno e do professor (o exercício de novas buscas de estratégias de avaliação, bem como o aprimoramento ou consolidação das existentes).

Ainda sobre os argumentos da fuga às práticas classificatórias de avaliação, Biché (2023), no seu estudo de doutoramento sobre Análise dos instrumentos de avaliação no ensino-aprendizagem e sua relação com o rendimento escolar, assinala que se a concepção da avaliação não estivesse focada apenas no teste com a finalidade de aprovar/reprovar, os alunos estariam interessados em conhecer e fundamentar os conteúdos ministrados na sala de aula.

No terreno regista-se uma tendência de aplicação das perguntas orais, uso de testes/prova por parte dos professores. Contudo, não foi possível ver a implementação de visita de estudo e portfólio no terreno. O argumento para não implementação, um dos participantes aponta dificuldade nas condições ao nível da própria escola, tal como se pode conferir a seguir:

“Para mim iria se retirar o portfólio devido à falta de condições na escola, por exemplo, mesmo para a conservação do livro constitui um desafio” (PG7).

A tendência de não uso de algumas técnicas previstas no regulamento de avaliação do Ensino Primário encontra resposta em Alves e Marques (2008). Estes autores relatam que ainda hoje algumas instituições de ensino e alguns professores não realizam a avaliação de ensino e aprendizagem como está prevista na lei.

Para a realidade da escola em estudo, os professores afirmaram que não usam o portfólio, visita de estudos devido às condições (recursos materiais, o tempo, incluindo aspectos de formação/capacitação) de implementação das técnicas de avaliação formativa.

Conforme os resultados apresentados nos excertos anteriores, é possível asseverar que os professores utilizam técnicas de avaliação formativa, o que está em consonância com os registos de Duarte (2018), Mate (2013) e Fernandes (2018), que citam a consciência dos professores sobre a importância da avaliação formativa.

Entretanto, há que notar que cada professor possui uma visão própria do que constitui, de facto, uma técnica de avaliação formativa (Vide os excertos sobre a questão se o professor tem a consciência da existência da avaliação formativa).

“Sim, tenho consciência da avaliação formativa. A avaliação formativa tenho feito a sua implementação de forma contínua, testando os alunos através de exercícios no quadro, descobrindo as suas dificuldades” (PG4). Um outro professor referiu:

“Sim, tenho conhecimento da existência da avaliação formativa e é usada no fim de cada unidade temática” (PG7).

Ainda no que diz respeito à perspectiva dos professores, esta pode estar relacionada com o facto de que o regulamento de avaliação do Ensino Primário não especifica as técnicas

de avaliação formativa que devem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, mas destaca as técnicas de avaliação de forma genérica (instrumentos qualitativos e quantitativos).

Quanto aos resultados da observação de aulas, foram assistidos oito (8) professores de Língua Portuguesa (PG1 a PG8), acompanhados em duas sessões lectivas cada, totalizando dezasseis (16) aulas observadas, todas com duração de 90 minutos (aula dupla). As observações distribuíram-se por três turnos da Escola Primária de Guava, nomeadamente: 6h30, 10h10 e 13h50.

As sessões foram realizadas em dias previamente acordados com os professores, respeitando princípios éticos de consentimento informado e colaboração na pesquisa, neste caso sobre a implementação da avaliação formativa no Ensino Primário. Após cada aula, procedeu-se a uma análise da respectiva aula, o que permitiu integrar a perspectiva do professor na interpretação dos dados, reforçando a validade interna do estudo por meio da triangulação entre observação directa e a prática docente.

Os conteúdos abordados nas aulas assistidas incluíram leitura e interpretação de textos narrativos e informativos (“Masu, o peixe infeliz”, “Higiene pessoal” e “A importância das árvores”), tópicos gramaticais (tipos de frases; artigos definidos e indefinidos) e temas transversais de educação para a saúde (prevenção do HIV/SIDA), evidenciando uma articulação entre competências linguísticas, cognitivas e sociais.

Práticas de leitura e escrita à luz da teoria construtivista

Um dado comum a todas as turmas foi a posse generalizada de livros didáticos pelos alunos, condição material que favoreceu a realização de actividades de leitura. As práticas observadas privilegiaram a leitura em coro, com reduzida incidência de leitura oral individual. Sob a visão da teoria construtivista, a leitura colectiva pode ser compreendida como uma estratégia de aprendizagem socialmente mediada, na medida em que os alunos constroem significados em interacção com o grupo e com o professor. Contudo, a escassez de momentos de leitura individual limita a possibilidade de o aluno se confrontar autonomamente com o texto, processo essencial para o desenvolvimento progressivo da competência leitora, tal como defende Nascimento e Baptista (2008) e Veiga (2013).

Nas turmas com cerca de 71 alunos (variável conforme cada turma), identificou-se um grupo médio de 10 alunos que não dominavam a leitura e apresentavam dificuldades significativas de escrita. Este cenário revela uma forte heterogeneidade ao nível da turma, que, à luz do construtivismo, exige práticas pedagógicas diferenciadas e apoio ajustado à zona de desenvolvimento proximal dos alunos (Bock et al., 2002). Neste contexto, a ausência de estratégias específicas para estes estudantes pode significar o comprometimento da construção activa do conhecimento e o desenvolvimento equitativo das competências de leitura.

Estratégias de motivação, avaliação e desenvolvimento de competências

Para estimular a participação dos alunos, os professores atribuíram valores adicionais na avaliação contínua e sistemática aos estudantes que apresentavam bom desempenho na leitura e na escrita no quadro. Embora esta estratégia possa ser interpretada como um reforço positivo imediato (na visão behaviorista), a literatura sobre avaliação formativa problematiza este tipo de prática. Por isso, Duarte (2018), Fernandes (2020) e Vianna (2000; 2014) argumentam que a associação directa entre desempenho pontual e classificação pode reduzir ou simplesmente condicionar a avaliação a um mecanismo de recompensa, desviando-a da sua função primordial de regulação da aprendizagem.

Do ponto de vista do desenvolvimento de competências, a avaliação formativa deve fornecer feedback qualitativo, orientar o aluno sobre como melhorar e promover a auto-regulação (Roldão, 2008). A atribuição de valores adicionais, embora motivadora no curto prazo, tende a reforçar uma lógica extrínseca (pantométrica e dicimológica da avaliação), pouco alinhada com os pressupostos construtivistas de aprendizagem significativa e autónoma, defendido em Veiga (2013).

Por outro lado, a utilização frequente de perguntas orais revelou-se uma prática positiva, favorecendo a interacção pedagógica e a participação activa dos alunos. Esta estratégia encontra respaldo em Masetto (2003), ao destacar que as perguntas orais, quando bem estruturadas, constituem um instrumento relevante de avaliação formativa, pois permitem ao professor diagnosticar compreensões, reformular explicações e apoiar continuamente o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Práticas de correcção e *feedback* pedagógico

As actividades propostas eram, em geral, corrigidas pelos professores; contudo, observou-se uma prática recorrente de correcção parcial, restrita à coluna/fileira ao nível da turma, o correspondente ao dia da aula (o que nos sugeriu cada dia tem uma fileira/coluna por corrigir as actividades). Embora esta estratégia possa responder a constrangimentos de tempo e ao elevado número de alunos, ela apresenta limitações significativas do ponto de vista da avaliação formativa, o que não aconselha Fernandes (2020).

Xavier (2010) e Gomes et al. (1991) alertam que a correcção selectiva compromete a equidade e reduz a eficácia do *feedback*, uma vez que nem todos os alunos têm a oportunidade de confrontar os seus erros, compreender as suas dificuldades e reconstruir o conhecimento. Numa perspetiva construtivista, o erro constitui um elemento central do processo de aprendizagem; assim, a ausência de *feedback* sistemático limita a possibilidade de reflexão e progressão das competências.

A correcção irregular das actividades formativas dos alunos, apontada por um dos participantes, é encontrado numa pesquisa mista de Chiote (2021), com aplicação da observação, questionário, entrevista e observação, envolvendo 4 professores, 38 alunos e 1 director adjunto pedagógico (no ensino primário), alertou que no contexto do processo de ensino-aprendizagem, reconhece-se que o professor propõe trabalhos de casa aos alunos; contudo, uma parte significativa dos estudantes refere que a correcção desses trabalhos é raramente ou nunca orientada, assim como a avaliação da organização do caderno é pouco frequente.

Formas de observação docente e acompanhamento das aprendizagens

No que se refere às práticas de avaliação, constatou-se que os professores recorrem predominantemente à observação espontânea. Esta modalidade apresenta vantagens, pois permite captar comportamentos, atitudes e interações no seu contexto natural. Todavia, não se verificou a utilização de observação sistemática, apoiada em instrumentos estruturados, como fichas ou grelhas de registo, tal como recomenda Gonçalves e Diniz (2004) e Freia e Gomundanhe (2024).

Tumbo (2018) e Veiga (2013) consideram a observação sistemática ser essencial para garantir maior objectividade, consistência e intencionalidade pedagógica na avaliação para a aprendizagem. A ausência deste tipo de instrumento reduz a capacidade de o professor monitorizar o desenvolvimento de competências ao longo do tempo e de ajustar a intervenção pedagógica de forma fundamentada.

Por outro lado, a solicitação frequente de resumos da aula anterior constitui uma prática alinhada com a perspectiva construtivista, na medida em que promove a activação de conhecimentos prévios, a reorganização cognitiva da informação e o desenvolvimento da competência de síntese.

Durante a observação das aulas, constatou-se uma fraca exploração do jogo enquanto estratégia pedagógica, o que poderá ter condicionado o desenvolvimento das competências de compreensão oral, leitura, expressão oral e escrita. Esta limitação revela-se particularmente significativa no ensino primário, dado que a criança aprende de forma mais eficaz por meio de actividades lúdicas e corporais, como andar, bater palmas, saltar ou cantar, que favorecem uma aprendizagem activa e significativa (Block et al., 2002; Silva, 2004; Xavier, 2010). Assim, a reduzida integração do jogo no processo de ensino-aprendizagem pode ter restringido o envolvimento dos alunos e as oportunidades de consolidação das competências preconizadas no plano curricular do Ensino Primário.

Os resultados das observações revelam um esforço consistente dos professores em promover a participação, a interacção e a motivação dos alunos. Todavia, evidenciam a predominância de estratégias de avaliação pouco sistematizadas, associadas a práticas classificatórias imediatas, limitando o potencial regulador da avaliação e a construção activa do conhecimento pelos alunos.

Do ponto de vista construtivista, torna-se evidente a necessidade de reforçar práticas que valorizem o *feedback* formativo, a diferenciação pedagógica, negociação de técnicas e instrumentos de avaliação, e a observação sistemática, especialmente em contextos marcados por elevada heterogeneidade e turmas numerosas. Evidenciando o aspecto de negociação, Conceição (2018) considera a avaliação a favor da cooperação e partilha entre o professor e os alunos, abandonando deste modo a cultura de imposição no processo de avaliação.

Em síntese, as observações realizadas evidenciam um contexto pedagógico dinâmico, no qual coexistem práticas favoráveis à interação e à participação com fragilidades estruturais no domínio da avaliação para as aprendizagens. Para uma efectiva promoção do desenvolvimento de competências, impõe-se, urgentemente, a adopção de estratégias de avaliação mais coerentes com a teoria construtivista, centradas na avaliação formativa, no *feedback* contínuo e na sistematização da observação pedagógica.

4.2 Percepções dos Professores sobre Avaliação Formativa

Na perspectiva de explorar as percepções dos professores sobre a avaliação formativa, foram colocadas duas perguntas, a saber: qual é a finalidade de uma avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem? Que auto-avaliação faz sobre a sua aplicação da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem?

Relativamente à finalidade de uma avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem, a análise dos dados obtidos mostra que a avaliação formativa tem como finalidade a verificação de nível de assimilação dos conteúdos por parte do aluno, nível de cumprimento dos objectivos e busca constante de estratégias de ensino e aprendizagem.

Relativamente à verificação de nível de assimilação dos conteúdos por parte do aluno, um dos participantes disse:

“A Avaliação formativa tem a finalidade de aferir o nível de percepção dos conteúdos por parte dos alunos. Acredito que a avaliação formativa é um instrumento de guia e como professor não olho nisso apenas, mas sim na pontualidade e assiduidade do aluno” (PG3).

De acordo com os achados de Guerra et al. (2023), na componente de verificação do nível de assimilação dos alunos, os professores devem superar os erros conceptuais da função da avaliação, devendo optar por uma avaliação formativa que visa a verificação permanente dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e não esperar o fim do período de aprendizagem.

O estudo de Pinto (2019) e Pantoja et al. (2021) revela que a avaliação formativa procura localizar em que ponto o aluno se encontra em termos de desenvolvimento das aprendizagens, regulando-as, tendo mais destaque na identificação de lacunas e

possíveis estratégias de superação, recorrendo a auto-avaliação e avaliação entre pares nos primeiros anos da escolaridade.

Ainda sobre a verificação do nível de assimilação dos conteúdos, Casanova (2015) perfilha que a avaliação formativa procura identificar o que está bem e o errado, para tal recorre várias a estratégias, tais como: *feedback*, a auto-avaliação e a heteroavaliação permitindo a melhor formação dos alunos e conseqüentemente a melhoria da produtividade pedagógica dos alunos e transferência de aprendizagens para outros contextos.

Santos e Kroeff (2018), dando importância à avaliação formativa, asseveram que as avaliações para aprendizagem funcionam como ferramenta específica para estimular e ajustar as aprendizagens dos alunos, assim como, conferir-lhes uma certa heurística e progressão da aprendizagem.

Farinha e Figueira (2017), numa investigação intitulada das concepções às práticas de avaliação formativa no 1.º ciclo do ensino básico, sobre a realidade portuguesa, os autores relatam que através da avaliação formativa regula o processo de ensino e aprendizagem.

Terminam a investigação, destacando que nem sempre existe uma relação de justaposição entre as concepções e as práticas de avaliação formativa dos professores, associadas a vários factores, tais como: nível de comprometimento da escola, as condições existentes, o número de alunos e o paradigma de avaliação eleito pela escola.

Olhando para os subsídios dos autores referenciados acima, são convergentes ao apontar que avaliação formativa desempenha uma papel regulador da aprendizagem do aluno, através de aplicação de vários instrumentos para permitir a melhor tomada de decisão, uma vez que o professor reflecte sobre os resultados que derivam de diferentes instrumentos aplicados no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto a nível de cumprimento dos objectivos e busca constante de estratégias de ensino e aprendizagem, outro participante afirmou que:

“Creio que a Avaliação Formativa tem a finalidade de ver até que ponto os objectivos foram atingidos, nível de assimilação, desenvolvimento e percepção dos alunos. A avaliação formativa serve mesmo para ver se o professor pode

A figura apresenta uma página do manual da 5.^a classe da disciplina de Língua Portuguesa, contendo exercícios relacionados ao funcionamento da língua e à produção escrita. Esta secção, intitulada “Avaliação Formativa”, surge no final da unidade temática “Família”, na página 30. A sua posição no encerramento da unidade pode levar à interpretação de que a avaliação formativa ocorre apenas no final de cada tema, o que contrasta com a concepção apresentada na literatura especializada, onde se defende que a avaliação formativa deve ser contínua, integrada no dia-a-dia do processo de ensino e aprendizagem, e não limitada ao encerramento de uma unidade.

Conforme os depoimentos dos professores e o excerto sobre o manual do aluno, verifica-se uma tendência na percepção da avaliação formativa como sendo aquela que é usada no fim de cada unidade temática, contrapondo deste modo a visão da aplicabilidade diária da avaliação formativa, defendida em Duarte (2018), Vianna (2000, 2014), Fernandes (2006), entre outros.

A integração de práticas de avaliação que favoreçam a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de competências essenciais, como a leitura e a escrita, é fundamental para a melhoria do ensino. Contudo, no campo de estudo verifica-se a diversidade terminológica nos manuais escolares – com designações: “avaliação formativa” (livro de Língua Portuguesa), “testar os teus conhecimentos” (livro de Ciências Sociais) ou “avaliação formativa e sumativa”, enumeradas (livro de Matemática) – evidencia a falta de uniformidade na abordagem da avaliação formativa no seio das disciplinas. Esta fragmentação compromete a coerência na implementação e dificulta a consolidação de uma cultura de avaliação orientada por princípios construtivistas, que valorizam o *feedback* formativo, a auto-regulação e a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à auto-avaliação, procurava-se captar dos participantes a sua percepção no tocante ao nível de satisfação da aplicação das técnicas de avaliação formativa. Assim, a análise dos dados obtidos mostra que a auto-avaliação é satisfatória, positiva, porque há reflexão do uso das técnicas em função dos resultados de aprendizagem; permitem a variação de técnicas de avaliação formativa e são implementadas as técnicas de avaliação formativa. Assim, confira os depoimentos dos participantes da pesquisa:

“Faço uma auto-avaliação boa sobre aplicação de avaliação formativa porque ajuda na aplicação das técnicas, bem como na reflexão do uso de determinadas técnicas de acordo com os resultados dos alunos” (PG1).

“Tomando em consideração o número de alunos, os factores sociais, a apreciação que faço é satisfatória. Mas na verdade temos alunos que não sabem ler e escrever, a minha auto-avaliação deveria ser negativa mas pronto alguma coisa estamos a fazer” (PG5).

Tendencialmente, a auto-avaliação feita sobre aplicação das técnicas de avaliação formativa é satisfatória, mas os participantes apontam em outros elementos que influenciam o processo de implementação, tais como: número de alunos, a existência de alunos que não sabem ler e escrever.

Os resultados obtidos concorrem com o estudo descrito em Gonçalves e Diniz (2004) e Mubiru (2023), que afirmam que alguns professores e estudantes podem experimentar reservas na aplicação das técnicas devido ao número de alunos por turma, condições de aprendizagem, o respeito e o cumprimento das normas de carácter pedagógico.

Ainda na mesma perspectiva, Liping et al. (2023) ressaltam dificuldades em seguir os princípios de avaliação formativa devido ao número de alunos por turma e ausência de directrizes.

Concordando com o anteriormente referido, partilha-se uma experiência sobre a implementação de reformas curriculares na Universidade Eduardo Mondlane, destacando o uso de metodologias centradas no estudante.

Os resultados sugerem dificuldades na implementação, uma vez que os docentes não se encontram suficientemente preparados em termos metodológicos, agravadas pelo elevado número de estudantes por turma e pela escassez de recursos (Mendonça et al., 2012).

Corroborando com o dito no parágrafo anterior, Sardar e Rout (2024) explicam que reina uma insatisfação por parte do professor relativamente a formação e apoio em serviço.

Por este levantamento, pode-se reconhecer a necessidade de formação inicial e em exercício dos professores sobre diferentes tópicos abordados na avaliação formativa, tais

como: a retroalimentação, avaliação por pares, a auto-avaliação, a importância dos diários de aprendizagem, entre outros aspectos.

Neste contexto, é um alerta, apesar de identificação e mapeamento das técnicas de avaliação formativa para o processo de construção e consolidação das experiências de aprendizagem, é necessário ter em conta os factores acima referenciados e não se deve pautar por inércia, mas sim explorar as técnicas possíveis ao nível da Escola Primária de Guava em particular.

Mesmo por destacar outros factores ao que concorre no sucesso de avaliação formativa que vise melhorar o desempenho do professor e dos alunos, os pais e encarregados de educação, partilharam o seu sentimento sobre o acompanhamento dos seus educandos.

4.3 Participação dos pais e encarregados de educação na vida académicos dos educandos

Esta categoria de participantes ficou dividida, visto que uma parte reconheceu que faz o acompanhamento dos seus filhos e ajuda na realização das actividades, no entanto, outros assumem não acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos filhos, tal como nos sugerem os depoimentos:

“A minha participação é satisfatória porque depende de como explica o professor e também como explico o meu educando a mesma matéria, às vezes há diferença” (PEEG2).

“O meu envolvimento é fraco porque não participo como deve ser” (PEEG1).

Os resultados de busca de ponto de vista por parte dos pais e encarregados de educação, convergem com os de Deslandes (2002), visto que o envolvimento parental pode fortalecer os processos de avaliação formativa, pois favorece um acompanhamento contínuo e contextualizado da aprendizagem.

Ainda na similaridade dos resultados, na componente participação dos pais no acompanhamento do processo escolar, Annisa et al. (2024) destacam que o exercício parental focalizado no apoio académico dos filhos pode contribuir significativamente no desenvolvimento de competências.

Deste modo, o desenvolvimento das interações entre os pais e os educandos pode contribuir para a detecção precoce de dificuldades e para a personalização das estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação formativa.

Apesar de os resultados corroborarem com a revisão da literatura, importa chamar atenção na necessidade de olhar o sucesso do aluno na perspectiva sistémica, por exemplo, a contribuição do professor na vida do aluno (como ele explica e sistematiza a matéria), a disponibilidade dos recursos (existência ou não de livros, cadernos de exercício), o comprometimento do professor no processo de ensino-aprendizagem concorrem para a promoção da aprendizagem do aluno.

A seguir confere alguns excertos que atestam o mencionado no parágrafo anterior:

“Há dificuldades no material escolar, tais como: livros, algumas crianças sem livros, crianças que sentam no chão porque falta carteiras, algumas crianças sem uniforme e falta de biblioteca escolar” (PEEG1).

“São várias dificuldades que tenho enfrentado desde a falta de livros, faltas do professor que acaba não dando aulas nesses dias” (PEEG4).

“Lamento a chegada tardia dos livros, responsabilizar os professores pelo aproveitamento dos alunos, o Conselho da Escola deve pedir esclarecimento aos professores sobre as crianças que não sabem ler e escrever” (PEEG3).

4.4 Regulamento(s)/directrizes e Práticas de Avaliação Formativa

A presente categoria discute o relacionamento entre as práticas de avaliação e o que foi definido nos documentos normativos, tendo como destaque o Regulamento de Avaliação do Ensino Primário.

Na perspectiva de explorar as práticas de avaliação formativa e o regulamento de avaliação do Ensino Primário, foram colocadas duas perguntas, a saber:

Que relação existe entre as suas actividades de avaliação e a legislação (regulamento) sobre avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem?

Se fosse para diminuir ou retirar técnicas de avaliação formativa constantes do regulamento de avaliação do Ensino Primário (testes orais, escritos, visitas de estudo, portefólio, Trabalho Para Casa, Exercícios de fim da unidade, entre outros), que técnicas iria diminuir ou retirar? Justifique a resposta.

Relativamente à relação entre práticas de avaliação e regulamento de avaliação do Ensino Primário, a análise dos dados obtidos sugere que as práticas de avaliação dos professores estão baseadas no regulamento de avaliação do Ensino Primário, visto que os professores obedecem ao preceituado no regulamento. Por exemplo, o número de avaliações por administrar; também a relação satisfatória está associada a não implementação de todas as técnicas de avaliação formativa previstas no regulamento de avaliação do Ensino Primário.

Haydt (2011) expõe que o uso combinado de várias técnicas e instrumentos pelo professor, adequados aos objectivos propostos permite replanificar o seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos.

O autor evocado alerta na necessidade de uso de várias técnicas de avaliação, neste caso, as técnicas excluídas ou não usadas ao nível do local de realização do estudo, podem comprometer o trabalho realizado pelo aluno e professor devido à limitação das técnicas de avaliação formativa.

Por exemplo, o uso recorrente de testes/provas de cunho sumativo em detrimento de outras técnicas de avaliação formativa pode limitar o professor no processo de análise do aluno, isto é, uma tomada de decisão deficiente pelo facto do uso de uma técnica.

Por isso, na visão da Haydt, a exclusão ou não do uso de outras técnicas de avaliação formativa pode comprometer os procedimentos de reflexão de práticas de avaliação por parte do professor e do estudante, conseqüentemente, uma visão limitada devido ao número menor de técnicas de avaliação.

Olhando para os resultados anunciados sobre a relação entre práticas de avaliação formativa e os aspectos preconizados no regulamento de avaliação do Ensino Primário, observa-se que os professores na sua maioria praticam uma avaliação formativa que responde ao regulamento de avaliação do Ensino Primário.

Foram verificadas algumas tendências baseadas na valorização das técnicas quantitativas em detrimento das qualitativas (tendência de atribuição de classificação aos resultados de avaliação formativa), bem como a ausência de evidência de instrumentos de avaliação formativa (fichas de observação e acompanhamento sistemático do desempenho do aluno).

Os resultados da pesquisa (relação das práticas de avaliação formativa e os aspectos que regem o Regulamento de Avaliação no Ensino Primário) convergem com a visão de Lobo (2017), quando assevera que os alunos são avaliados com base nos currículos e nos regulamentos de avaliação. Os resultados da avaliação ainda não são plenamente explorados para retroalimentar, o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de o presente estudo apontar na relação entre as práticas de avaliação e o regulamento de avaliação do Ensino Primário, Ferreira (2006), no seu estudo sobre a avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico, encontrou um distanciamento das concepções e das práticas de avaliação formativa dos professores de todos os grupos profissionais participantes face às orientações teóricas e às prescrições normativas da avaliação formativa no ensino básico.

Na mesma perspectiva, Fernandes e Gaspar (2009) sublinham que as práticas de avaliação da grande maioria dos docentes participantes não são consistentes com as recomendações constantes da literatura portuguesa e internacional, apesar da existência da legislação aplicável para avaliação de natureza formativa.

Corroborando a inconsistência das práticas de avaliação formativa, Akoyt (2024) e Jain et al. (2025) revelam distanciamento entre atitudes positivas dos professores para com a avaliação formativa e processos, mecanismos da sua implementação.

Maulana et al. (2024), investigando o lugar da avaliação formativa, conclui que os aspectos preceituados no regulamento de avaliação são limitados e acabam estimulando negativamente no reforço à reflexão na acção da prática de avaliação. Estes autores reconhecem a existência de professores que enveredam pela prática de uma avaliação formativa no contexto do processo de ensino e aprendizagem, sem que os mesmos assumam como avaliativas.

Silva et al. (2020) apontam diferentes concepções de avaliação, destacando-se a prevalência de uma concepção de avaliação como medida e os professores demonstraram desalinhamento no nível compreensível e os instrumentos de avaliação.

Corroborando a perspectiva da avaliação enquanto medida quantitativa dos resultados, Suburane (2013) argumenta que o sistema de avaliação vigente no contexto

moçambicano permanece enraizado numa lógica positivista. Esta abordagem tende a privilegiar a mensuração objectiva e a classificação do desempenho, fomentando nos alunos uma orientação para a obtenção de notas em detrimento da valorização do processo formativo. Tal enquadramento compromete a centralidade do desenvolvimento de competências, ao negligenciar dimensões fundamentais da aprendizagem como a auto-regulação, a reflexão crítica e a construção activa do conhecimento.

Por exemplo, aquando do processo de realização da entrevista, alguns professores tinham dificuldades para comentar, falar sobre as suas práticas e regulamento de avaliação, sendo que, um dos participantes acabou afirmando que não tinha o regulamento de avaliação do Ensino Primário, instrumento base que orienta e fundamenta toda a actividade de avaliação no nível de ensino em estudo.

Apesar da convergência dos resultados no que concerne às práticas de avaliação formativa que corroboram na observância do regulamento de avaliação do Ensino Primário, Lepre e Oliveira (2021) recomendam que a avaliação na educação infantil carece de uma contextualização, sendo que, os seus instrumentos e procedimentos aplicados no contexto do processo de ensino e aprendizagem devem ser reflectidos como forma de abandonar o paradigma de quantificação da avaliação formativa, uma vez que acabam criando rótulos nas crianças.

Os estudos desenvolvidos por Ferreira (2006) e Silva et al. (2020) revelaram um distanciamento entre as concepções e práticas de avaliação formativa.

Por sua vez, Lobo (2017) e os resultados deste estudo convergem na existência de uma relação entre as práticas de avaliação formativa e o legislado no regulamento de avaliação, visto que os professores asseveraram seguir de forma escrupulosa o estabelecido no regulamento de avaliação do Ensino Primário.

A adversidade de pontos de vista dos autores no parágrafo anterior, podem sugerir a necessidade de reformulação de políticas de avaliação que favoreçam práticas de avaliação formativa que beneficiem os principais actores no contexto de ensino-aprendizagem (Jamisse, 2022; Mubiru, 2023).

Relativamente às técnicas por diminuir ou retirar na implementação da avaliação formativa constantes do regulamento de avaliação do Ensino Primário, os professores na sua maioria preferem manter todas as técnicas (testes orais, escritos, visitas de

estudo, portfólio, trabalho para casa, questionários, entre outros) mas alguns apontam na não implementação de algumas técnicas, bem como proposta de retirar, como se pode visualizar nos depoimentos que se seguem.

“Nada deve ser retirado, infelizmente, das técnicas definidas no regulamento nem todas técnicas são implementadas, por exemplo, o portfólio, visita de estudo, questionário, mas sim é usado o teste, trabalho para casa” (PG5).

“Para mim iria se retirar o portfólio devido à falta de condições na escola, por exemplo, mesmo para a conservação do livro constitui um desafio” (PG7).

Os resultados sobre a relação existente entre o regulamento de avaliação do Ensino Primário e as práticas de avaliação formativa desenvolvidas pelos professores apontaram no não uso do portfólio apesar de ser um instrumento de avaliação formativa previsto no regulamento do Ensino Primário.

Grego (2013) e Veiga (2013) recomendam a implementação de um portfólio formativo, enfatizando que a sua planificação deve ser realizada em conjunto com os alunos. Assim, o portfólio deve ser organizado e desenvolvido pelos próprios alunos e deve incluir anotações, registos de auto-avaliação, entre outras evidências de avaliação.

Durante o processo de entrevista na escola primária em estudo, os professores mencionam a observância do regulamento de avaliação do Ensino Primário, no entanto, não apresentam evidências relacionadas com os instrumentos de avaliação formativa para o acompanhamento da aprendizagem (como o instrumento de acompanhamento de trabalhos para casa, diários de aprendizagem ou o nível de participação nas aulas e em trabalhos de grupo).

Gonçalves e Diniz (2004) e Maulana et al. (2024) recomendam o uso de instrumentos formais de avaliação formativa para efeitos de registo qualitativo do progresso do aluno em processo de ensino e aprendizagem.

A única evidência apresentada é o instrumento de registo de classificações, vulgarmente conhecido como “dec”. As práticas tendenciosas (tendência de valorar quantitativamente os resultados de uma avaliação formativa) de quantificação dos resultados de aprendizagem, opõem-se na visão de autores como Fernandes (2006), Duarte (2018), Mate (2013), Nhapulo (2012), Silva (2004) e Mussoho (2021), que assinalam que as práticas de avaliação centradas na mensuração resultam de uma

formação inicial deficiente, com alguns professores a aplicarem a avaliação formativa de forma inadequada.

Por isso, Ferreira e Pereira (2025) asseveram que a avaliação formativa, a sua implementação é pouco sistematizada, planificada.

Wetimane (2013) sustenta a valorização da avaliação sumativa devido à falta de formação dos professores que actuam no ensino básico.

Concordando com o aspecto deficiente da formação, os resultados de pesquisa de Mendonça e Muianga (2023) corroboram a percepção de que, apesar de os esforços institucionais para promover metodologias centradas no estudante, prevalecem desafios como a apropriação limitada dos princípios que regem a avaliação formativa e a necessidade de capacitação contínua dos docentes para garantir práticas pedagógicas alinhadas às directrizes curriculares.

Outro dado que merece uma análise é que os resultados apontaram numa fraca leitura do regulamento de avaliação do Ensino Primário, ademais, um participante afirmou que não tinha este instrumento de trabalho, confira alguns depoimentos que atestam:

“Deveria ser implementado o portfólio e a visita de estudo, pois não os estou a aplicar no processo de ensino e aprendizagem” (PG1).

“...ainda não examinei todo o regulamento de avaliação, apenas consultei para verificar o número de avaliações por trimestre” (PG2).

“Não tenho regulamento”. (PG2).

Os resultados da análise do regulamento de avaliação do Ensino Primário revelam a necessidade urgente de separação entre os instrumentos sumativos e formativos, bem como a importância de que professores, alunos e pais arquivem evidências relativas às avaliações formativas.

Por exemplo, o Regulamento de Avaliação do Ensino Primário constante do Plano Curricular do Ensino Primário mistura os instrumentos de avaliação (os sumativos e formativos), veja a disposição que se segue no excerto e no regulamento de avaliação. “Trabalho para casa, teste; questionário; relatórios de visitas de estudo; portfólio e

exame”.

2. A avaliação formativa realiza-se durante o processo de ensino-aprendizagem, a qualquer momento da aula, sendo da responsabilidade do professor um diálogo permanente com os seus alunos e outros intervenientes do processo educativo.
 3. Compete aos órgãos de direção da escola intervir, a partir dos dados recolhidos, para dar respostas adequadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.
- Artigo 10**
(Avaliação Sumativa)
1. A avaliação sumativa ocorre no fim de uma ou mais unidades temáticas, trimestres, ano lectivo ou ciclo de aprendizagem e tem as seguintes funções:
 - a) Fazer um balanço do desempenho do aluno, para verificar se ele desenvolveu ou não as competências previstas;
 - b) Desenvolver actividades de superação a partir do aproveitamento (desempenho) alcançado;
 - c) Classificar o aluno de acordo com o seu aproveitamento;
 - d) Permitir a tomada de decisões sobre a continuação ou não da classe.
 2. A Avaliação Sumativa é da responsabilidade do professor, escola, órgão distrital, provincial e central da educação.
- SECÇÃO II**
(Instrumentos de Avaliação e Tipos de Avaliação)
- Artigo 11**
(Instrumentos de Avaliação)
1. Instrumentos de avaliação são todos aqueles dos quais se realiza a avaliação.
 2. Os instrumentos de avaliação são:
 - a) Trabalhos para casa;
 - b) Testes;
 - c) Questionários;
 - d) Relatórios de visitas de estudo;
 - e) Portfólios;
 - f) Escalas;
 3. ~~Selecção dos instrumentos de avaliação depende do plano, disciplina, disciplina dos alunos, da metodologia e dos recursos pedagógicos.~~
 4. ~~Todos os resultados de avaliação devem ser registados nos cadernos e mapas de avaliação.~~

34

Figura 3: Mistura dos instrumentos e técnicas sumativas e formativas

Ainda sobre os documentos que regem a avaliação, há necessidade de harmonizar o regulamento de avaliação em anexo ao plano curricular do Ensino Primário e o regulamento de Avaliação do Ensino Primário.

Ainda no que se refere às práticas dos professores, observa-se o seguinte: regulamento de avaliação do Ensino Primário, Plano Curricular do Ensino Primário, Manual do aluno, Manual dos padrões e indicadores de qualidade para as escolas primárias, Instrumento de registo de desempenho dos alunos, não tenham sido encontrados instrumentos de avaliação formativa, tais como: cadernos de desempenho pedagógico ou fichas de acompanhamento dos alunos, anotações sobre diários de ensino, fichas de participação dos alunos, entre outros.

A ausência de registo qualitativo das informações no campo de estudo, no tocante à avaliação formativa, é testemunhada em Freia e Gomundanhe (2023), num estudo de revisão de literatura que versa sobre avaliação da aprendizagem e inclusão de alunos no espaço escolar em Moçambique: uma análise com base em documentos normativos, nota-se que não existe um registo qualitativo de desempenho do aluno.

A narrativa a favor do registo das informações qualitativas no contexto de avaliação formativa, Gomes et al. (1991) e Abrecht (1994) recomendam que os dados obtidos através de técnicas de avaliação formativa nunca devem ser expressos numericamente,

abandonando deste modo, a tendência neobehaviorista, visão tradicional de avaliação formativa assente na conversão dos aspectos qualitativos para quantitativos.

Apesar de os professores orientarem a realização de actividades de leitura e escrita, continuam a manter práticas centradas na mensuração da avaliação formativa. Por exemplo, durante o processo de assistências às aulas, alguns professores atribuíam classificações aos alunos que demonstravam melhor desempenho na leitura, que realizavam com sucesso as actividades no quadro, e que se destacavam na transcrição do ditado ou na redacção no contexto escolar. Essas notas eram registadas no mapa de registo de notas, com carácter sumativo, denominado “dec”.

Tal como foi referido anteriormente, o ritual de quantificação dos resultados da avaliação formativa é oposto ao defendido na revisão da literatura, porém, consentâneo com o regulamento de avaliação do Ensino Primário, por exemplo, Maulana et al. (2024) revelam a quantificação e classificação da Avaliação Contínua Sistemática (ACS), uma vez que o regulamento de avaliação aponta no registo em cadernetas e mapas de registo de notas os resultados das actividades (resolução de fichas de exercícios, relatórios, caderno do aluno, etc).

No processo de análise documental, o manual dos padrões e indicadores de qualidade para as escolas primárias menciona o uso do caderno de desempenho pedagógico; no entanto, este instrumento não está a ser utilizado na escola onde foi desenvolvido o estudo.

A contradição entre o que é preconizado no manual de padrões e indicadores de qualidade para as escolas primárias e a realidade observada na Escola Primária de Guava, onde foram recolhidos os dados é alarmante, especialmente quando se contrasta com o que é sugerido na revisão da literatura. Por exemplo, na disciplina da Língua Portuguesa, um dos metodólogos, Silva (2004) propõe uma ficha de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, na qual destaca itens como a organização do discurso do aluno, a correcção gramatical e a clareza na exposição.

No que respeita aos documentos normativos e de orientação, o Plano Curricular do Ensino Primário preconiza um modelo de ensino baseado em competências, perspectiva que pressupõe a progressão gradual dos alunos no processo de desenvolvimento e consolidação das aprendizagens. Contudo, esta orientação não se encontra plenamente reflectida no regulamento de avaliação nem nas práticas de avaliação adoptadas, visto

que os alunos não dispõem, de forma sistemática, de oportunidades de reavaliação quando não alcançam os resultados de aprendizagem previstos nas disciplinas curriculares. Tal desfasamento contraria os pressupostos teóricos que sustentam o ensino baseado em competências, conforme recomendado por Galvão et al. (2006).

Na visão do Baggio et al. (2017), no currículo baseado em competências, os resultados de avaliação dos alunos são expressos por meio das menções qualitativas “apto” (atribuída ao aluno que demonstra ter alcançado as competências mínimas previamente definidas) e “não apto” (atribuída àquele que não atinge as competências esperadas). Este sistema de avaliação, ao privilegiar a qualidade do desempenho em detrimento de uma lógica meramente quantitativa, está alinhado com a perspectiva de avaliação formativa e construtivista.

Com efeito, a avaliação deixa de assumir um carácter exclusivamente certificador ou classificatório, passando a constituir-se como um processo contínuo, reflexivo e regulador das aprendizagens, que valoriza o progresso do aluno, a identificação de dificuldades e a reorientação das práticas pedagógicas e andragógicas. Assim, num currículo baseado em competências, a avaliação formativa desempenha um papel central ao promover a construção activa do conhecimento, a auto-regulação da aprendizagem e o desenvolvimento progressivo de saberes, saber-fazer e saber-ser, em consonância com os princípios de uma abordagem construtivista da educação.

4.5 Proposta de técnicas de avaliação formativa e instrumentos de avaliação formativa

Para identificar propostas de avaliação formativa, foi formulada a seguinte pergunta: Que técnicas de avaliação formativa podem favorecer o desenvolvimento de competências nos alunos da 5ª classe na aprendizagem da Língua Portuguesa?

Através da técnica de entrevista, foram exploradas novas abordagens de avaliação formativa que poderiam ser adoptadas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

Os dados da observação permitiram identificar as propostas de abordagens de avaliação formativa tais como: a necessidade de implementação e uso do caderno de desempenho,

retroalimentação consistente, isto é, necessidade dos professores corrigirem diariamente os cadernos dos alunos e destacar aspectos por melhorar.

Ainda sobre a necessidade de introdução e uso do caderno de desempenho, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2018) destaca a existência do caderno de desempenho pedagógico, considerado uma evidência no âmbito da avaliação da aprendizagem nas escolas primárias, entretanto, os professores não usam, algo confirmado no processo de observação no terreno.

O proponente deste estudo entende que o caderno de desempenho, como instrumento de avaliação formativa, iria contribuir no processo de registo e acompanhamento do desempenho do aluno, destacando os pontos fortes e os que carecem de melhoria.

Os dados da entrevista permitiram identificar as propostas de abordagens de avaliação formativa tais como: a necessidade de implementação do portfólio, actividades lúdicas, integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de avaliação, e o uso dos resumos/diários de aprendizagem, tal como ilustram os excertos textuais que se seguem:

“Sugiro o uso de resumo das aulas anteriores porque permite ao aluno recordar das matérias”. (PG5)

“Iria sugerir a integração da visita de estudos no processo de ensino e aprendizagem porque não existe e integrar aspectos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem”. (PG3)

“Acho que deveria haver mais exercitação dos alunos no quadro: formação de palavras, frases, ditado, porque não devemos esperar avaliar no fim da unidade temática mas sim diariamente”. (PG7)

Corroborando com os resultados, Mesetto (2003), Monteiro e Pais (2002) e Sumburane (2013) asseveram que o diário de ensino e a participação dos alunos propiciam novas descobertas no que diz respeito à aprendizagem, abarcando experiências do dia-a-dia escolar e o envolvimento dos alunos nas dinâmicas de turma e com os colegas.

Na mesma perspectiva do parágrafo precedente, Tumbo e Ponte (2024) asseveram que o uso do diário de aprendizagem, a valorização da participação do aluno pode contribuir significativamente no processo de desenvolvimento de competências do aluno.

Acredita-se que este procedimento pode fomentar nos alunos o desejo, a vontade pelo processo de ensino e aprendizagem, ao professor pode servir de um termómetro, uma reflexão sobre a aplicação de determinadas técnicas de avaliação formativa.

A avaliação formativa desenvolvida numa perspectiva contínua pode melhorar a aprendizagem dos alunos através do fornecimento de *feedback* contínuo (Oñate et al., 2024).

O autor deste estudo entende que o uso das técnicas de avaliação formativa pode contribuir bastante na activação dos processos metacognitivos da criança, ganhando consciência da importância de realização dos estudos com sucesso, controlando os seus pontos fortes e os que carecem de melhoria.

Contudo, Silva (2004) e Luckesi (2011) acenam na necessidade de estabelecimento de coerência entre as estratégias de aprendizagem e avaliação formativa baseadas no construtivismo e aliado a construção de instrumentos como ferramentas de aprendizagem e sem armadilhas para os alunos.

Considerando os resultados e a consonância com a revisão da literatura, é plausível afirmar que a implementação das técnicas de avaliação formativa mencionadas anteriormente, pode dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na disciplina da Língua Portuguesa.

Gomes et al. (1991), um dos didactas na área da Língua Portuguesa, na sua obra sobre o guia do professor de Língua Portuguesa, recomendam a utilização de observação repetida, questionários orais e escritos, dramatização, auto-avaliação e avaliação entre pares, acentuando ainda a necessidade de o professor adoptar um processo de anotação e registo das informações em fichas adequadas.

No domínio da Didáctica da Língua Portuguesa, especialmente direccionada para o Ensino Primário, Amós e Martins (2005) recomendam a implementação de estratégias pedagógicas como a cópia, o ditado e o diário de aprendizagem. Estas práticas contribuem significativamente para o aperfeiçoamento da caligrafia e da ortografia, desempenhando um papel central no desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Ainda na perspectiva de propostas metodológicas centradas no desenvolvimento integral dos alunos, Smith e Melanie (2002) destacam a relevância de estratégias

pedagógicas como a dramatização, os jogos, as canções e as poesias como instrumentos facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita. Estas práticas, quando integradas numa abordagem construtivista, favorecem a mediação activa do conhecimento, promovendo a aprendizagem significativa. Destarte, a avaliação formativa assume um papel fundamental, permitindo o acompanhamento permanente das aprendizagens e a regulação pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, incluindo as comunicativas de forma contextualizada e participativa.

Corroborando com os autores do parágrafo precedente, sobre o uso de jogos, dramatização, na visão de Bock et al. (2002) e Mwamwenda (2005), os alunos da 5.^a classe, considerando a sua idade cronológica, situam-se no estágio do pensamento das operações concretas, o qual pressupõe a observação, a manipulação e a análise de objectos e situações concretas. Neste enquadramento, o professor deve promover o diálogo, o trabalho colaborativo, os jogos, a dramatização, a simulação e outras dinâmicas de apresentação no processo de ensino e aprendizagem, criando oportunidades para que as crianças reflitam sobre as suas próprias aprendizagens e sobre as dos colegas, por meio de práticas de auto-avaliação e avaliação por pares, favorecendo, deste modo, o desenvolvimento progressivo e a consolidação de competências.

Apesar de existência de técnicas de avaliação formativa, alguns autores recomendam o uso de jogos no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, Contreras e Lima (2024) afirmam que a melhor implementação de práticas de avaliação formativa está condicionada ao tempo e esforço dos educadores.

Para a materialização da avaliação formativa, os educadores/professores devem ser treinados e cada um desenvolver um comprometimento, bem como o alargamento de fundo de tempo para aplicação de diversas técnicas e instrumentos de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

O elemento treinamento levantado pelos autores, foi igualmente partilhado pelos pesquisadores moçambicanos, nomeadamente: Mate (2013), Flores (2014), Lobo (2017), Duarte (2018), Benesse e Nazir (2023), Freia e Gomundanhe (2023), que referem que parte de desafios para a implementação da política de avaliação é fraca o treinamento dos professores no campo da avaliação educacional, bem como a ausência de implementação de políticas de formação contínua na temática em referência.

Os autores argumentam a proposta da formação contínua alegando uma formação inicial deficiente e uma introdução de políticas de avaliação sem o acompanhamento em formação/capacitação de professores implementadores.

Ainda sobre a questão de treinamento, Fernandes e Gaspar (2009, p. 13) asseveram que “a argumentação utilizada para justificar a utilização privilegiada de uma avaliação mais orientada para classificar os alunos, em detrimento de uma avaliação destinada a melhorar as suas aprendizagens, baseou-se, sobretudo na falta de formação e na falta de tempo”.

Sobre as propostas de avaliação formativa, Nascimento e Baptista (2008), num estudo sobre avaliação formativa no ensino de língua estrangeira, sugerem o uso do informe do professor, conversação, observação da classe, diários do aprendiz, questionários, entrevistas e portfólios de aprendizagem.

Os resultados do parágrafo anterior, convergem em parte com este estudo, uma vez que destaca a observação, os diários de aprendizagem e a necessidade do uso do portfólio, o informe do professor que podemos associar com a necessidade de integração do caderno de desempenho (um informe detalhado sobre a progressão dos alunos, pontos positivos e os que carecem de melhoramento).

O autor deste estudo, acredita que a visão do Gomes et al. (1991), Nascimento e Baptista (2008) pode contribuir na elaboração das evidências do uso dos instrumentos de avaliação formativa, dinamizando deste modo uma aprendizagem significativa no processo de construção de competências, por exemplo, na disciplina da Língua Portuguesa, para avaliar as componente da expressão oral e escrita. Neste contexto, a tabela 6 que se segue, ilustra as dimensões de fala, leitura e escrita que podem ser avaliadas para aferir o nível de progressão do aluno na disciplina da Língua Portuguesa.

Tabela 7: Ficha de avaliação da fala, leitura e escrita

Nome	Fala		Lê		Escreve				Observações	
	Quando for requerido ou questionado	livremente	Em conjunto	Personalizado e de forma silenciosa	Personalizado e via oral	Em conjunto	emitando	inovando		Palavras, frases e extos

Fonte: Adaptado de Gonçalves e Diniz (2004)

Reflectindo sobre o caderno de desempenho pedagógico proposto pelo Ministério da Educação (2020) e a ficha de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, se bem implementadas dentro de uma avaliação formativa, poderão contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre as crianças, destacaram algumas técnicas de avaliação formativas que podem ser usadas pelos professores para garantir que mais crianças saibam ler e escrever, num clima pedagogicamente harmonioso. Confira alguns excertos que atestam a fala dos participantes:

“As outras formas de certificar se os alunos aprenderam - os professores devem corrigir todos os dias os exercícios que os alunos fazem apesar do tempo que é reduzido”. (ALG2)

“É necessário a professora dar mais exercícios de leitura, cópia e ditado”. (ALG8)

Relativamente à necessidade dos professores procederem à correção diária, estes resultados são semelhantes aos verificados por Mubiru (2023), quando assevera que os alunos solicitam novas formas de avaliação, incluindo uma retroalimentação imediata.

De forma resumida, após o processo de observação, conversa com professores, alunos e pais e encarregados de educação, análise de documentos e subsídios no contexto da revisão da literatura, propõem-se as seguintes técnicas de avaliação formativa: portfólio; caderno de desempenho/ficha de acompanhamento da aprendizagem do aluno; introdução da auto-avaliação, diário de ensino-aprendizagem; questionários orais e escritos.

Biggs e Tang (2011) advogam que quando utilizados de forma adequada, os instrumentos de avaliação formativa podem potenciar a construção pessoal de conhecimentos, enfatizando, ainda, a necessidade de diversificar tanto as estratégias de aprendizagem quanto os instrumentos de avaliação.

Neste contexto, cabe ao professor e aluno não se focalizarem no uso de um e único instrumento mas sim a necessidade de variar, diversificar, bem como o uso dos resultados que provêm dos referidos instrumentos.

Síntese do capítulo

O processo de análise de dados focalizou-se em quatro (4) categorias principais: mapeamento das técnicas de avaliação formativa; percepções dos professores sobre avaliação formativa; práticas de avaliação formativa e sua relação com os instrumentos, incluindo o regulamento de avaliação, finalmente, as propostas inovadoras de avaliação formativa.

Na primeira categoria, mapeamento das técnicas de avaliação formativa, a análise de dados identificou técnicas tais como a avaliação de cadernos, realização de exercícios no quadro, resposta às questões orais formuladas pelo professor, a realização do teste individual, realização do Trabalho para Casa.

Quanto à segunda categoria, referente às percepções dos professores sobre avaliação formativa, os professores entrevistados e assistidos foram unânimes em reconhecer a importância da avaliação formativa, destacando que ela permite verificar o nível de assimilação dos conteúdos por parte do aluno. Contudo, ainda existem professores que associam a aplicação das técnicas de avaliação formativa à quantificação, classificação; algo criticado por autores como Vianna (2014); Fernandes (2008); Duarte (2018), entre outros.

No que concerne à terceira categoria, práticas de avaliação dos professores e instrumentos de avaliação formativa, a análise de dados permitiu afirmar que os professores na sua maioria revestem-se de práticas de avaliação que respondem satisfatoriamente ao regulamento de avaliação. Contudo, foi verificada a tendência à valorização das técnicas quantitativas em detrimento das qualitativas, bem como a ausência de evidência de instrumentos de avaliação formativa do processo de ensino e aprendizagem.

O regulamento de avaliação não distingue as técnicas de avaliação formativa das sumativas e o manual do aluno de forma indirecta traz a ideia de que a avaliação formativa só ocorre no fim de cada unidade, ignorando algumas acções diárias no contexto de leccionação de aulas.

Finalmente, a quarta categoria, que procura propor técnicas de avaliação formativa, os dados oriundos da entrevista, observação, análise documental e conjugado com a literatura apontam para a necessidade de implementação do portfólio, o uso do caderno de desempenho, os jogos lúdicos, integração das Tecnologias de Informação e

Comunicação no processo de ensino e aprendizagem, e o uso dos resumos/diários de aprendizagem. Estes instrumentos podiam ser usados de forma diversificada, sistemática, possibilitando que o professor faça um julgamento/tomada de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem, focalizado ao aluno, professor, pais e encarregados de educação e outros intervenientes do processo avaliativo.

Concluída a análise e discussão dos resultados, em estreita articulação com os objectivos, problema, perguntas de investigação e pressupostos teóricos que sustentam esta tese, centrada na implementação e nos efeitos da avaliação formativa no Ensino Primário, particularmente na 5.ª classe e no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, apresenta-se neste capítulo final uma síntese das principais conclusões do estudo.

São ainda formuladas recomendações dirigidas a diferentes intervenientes do processo educativo e propostas linhas de investigação futura, para aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos neste contexto específico.

CAPÍTULO V CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

Este capítulo faz a apresentação das conclusões do estudo, fruto dos principais resultados obtidos, estabelecendo uma relação com os objectivos anteriormente definidos como bússola, não havendo espaço de emergência de novas discussões, mas sim reafirma o apresentado e discutido, tal como recomendam Serra Negra e Serra Negra (2004).

5.1 Conclusões do estudo

Este estudo pretendia analisar a implementação da avaliação formativa (utilização/aplicação das técnicas da avaliação formativa) no contexto do Ensino Primário por parte do professor e até que ponto melhora as técnicas de ensino e consequentemente o desenvolvimento ou a promoção da aprendizagem dos alunos, concretamente na 5ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, a seguir são apresentadas algumas conclusões e recomendações resultantes do processo de apresentação e discussão dos resultados de pesquisa.

Na Escola Primária de Guava, os professores recorrem a diversas técnicas e instrumentos de avaliação formativa, como trabalhos de casa, testes, provas orais, ditados, cópias, ficha de avaliação formativa (do fim da unidade temática) e observações informais.

Embora estas práticas revelem um esforço contínuo no acompanhamento das aprendizagens, observa-se que ainda não se encontram plenamente estruturadas ou integradas num modelo sistemático e construtivista de avaliação formativa.

Esta constatação não reduz o empenho docente, mas antes evidencia a oportunidade de reforçar e expandir tais práticas, alinhando-as com os princípios orientadores do Plano Curricular do Ensino Primário (MINEDH, 2022), que preconiza o desenvolvimento progressivo das competências de leitura e escrita desde a 4.ª até à consolidação na 6.ª classe.

Assim, urge promover uma abordagem avaliativa mais reflexiva e integradora, que valorize os processos, estimule a participação activa do aluno e favoreça a construção gradual da autonomia e da competência linguística.

O estudo documental, a observação das práticas de avaliação dos professores, incluindo as entrevistas realizadas, apontam a existência de um desfasamento entre as intenções plasmadas nas directrizes normativas do país (Plano curricular, Regulamento de Avaliação, Manual de Língua Portuguesa, Manual dos Padrões e indicadores de qualidade para as escolas primárias...) e as práticas de avaliação formativa no âmbito da implementação no contexto de sala de aula.

A percepção dos professores sobre avaliação formativa ainda é muito influenciada pela cultura da avaliação sumativa, que prioriza a classificação em detrimento da promoção da aprendizagem, sugere-se que os documentos normativos também contribuem na concepção referida.

Conclui-se, igualmente, que pelas limitações da pesquisa (foco num local único: Escola Primária de Guava e um número de participantes reduzido, o número total de professores da 5ª classe da escola) condicionam a generalização estatística dos resultados, mas sim é possível a analítica, tal como assevera Moreira (2002).

O estudo defende que a prática sistemática da auto-avaliação, aliada à promoção da reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem, constitui uma técnica fundamental para o fortalecimento da autonomia dos alunos, por isso, deve ser ensinada e encorajada desde a tenra idade. Esta prática permite-lhes reconhecer os seus progressos, identificar dificuldades e delinear estratégias eficazes de superação, contribuindo assim para um percurso formativo mais consciente, autorregulado e orientado ao desenvolvimento contínuo.

A adopção de nova cultura de avaliação, caracterizada pelo uso de técnicas de avaliação formativa, tais como: o informe do professor, auto-avaliação, avaliação por pares, retroalimentação sistemática no ensino quotidiano pode reforçar e estimular a construção significativa da aprendizagem.

Durante a colecta de dados, alguns representantes da comunidade educativa, incluindo membros do Conselho da Escola, professores e alguns pais e encarregados de educação manifestaram preocupação quanto à fraca participação do sistema e subsistema familiar no acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos.

Estes intervenientes sublinharam a importância de um maior envolvimento e participação activa da figura parental e coparental como elemento determinante para o desenvolvimento das competências dos educandos, em particular no domínio da leitura e da escrita, recomendando a promoção de estratégias colaborativas entre escola e família que favoreçam o sucesso educativo.

Conclui-se que o sucesso da avaliação formativa, depende da liderança escolar, sendo que esta, deveria integrar a avaliação para a aprendizagem como epicentro da prática de avaliação, como forma de impulsionar melhorias nas actividades de ensino por parte dos professores e consequentemente desenvolvimento de competências nos alunos, por exemplo, a professora que afirmou que não tinha o regulamento de avaliação do Ensino Primário no exercício das actividades de docência, pode-se acreditar que enfrenta dificuldades na aplicação das técnicas de avaliação formativa.

Para terminar, importa referir que o Ministério da Educação e Cultura deveria actualizar regulamentos e manuais de ensino, visto que o manual de Língua Portuguesa da classe em estudo, sugere pela disposição que a avaliação formativa é aquela que ocorre no fim da unidade, ademais o regulamento de avaliação do Ensino Primário e o respectivo Plano Curricular apresentam divergência em termos das técnicas preconizadas, bem como a descrição de elementos que convidam os implementadores a quantificar/classificar os resultados de uma avaliação formativa, contrariando a visão dos autores, quer no contexto global, quer no contexto nacional.

5.2 Recomendações do estudo

Implementar programas de formação contínua para professores sobre técnicas práticas de avaliação formativa, com enfoque na diversificação de instrumentos de avaliação.

Introduzir e sistematizar o uso de técnicas e instrumentos complementares como portfólios, diários de aprendizagem, verificação de cadernos, caderno de desempenho/informe da turma, técnicas de leitura e escrita centradas na formação de sílabas, palavras e textos, e auto-avaliação regular, com monitoria por parte da Direcção Pedagógica da Escola.

Reforçar a disseminação prática dos regulamentos de avaliação formativa através de workshops e sessões de estudo em ZIP (Zona de Influência Pedagógica), com avaliação periódica da implementação.

Estabelecer estratégias de sensibilização contínua dentro das escolas para valorizar a avaliação formativa como meio de promover a aprendizagem significativa, não apenas como meio de classificação.

5.2.1 Recomendação para os alunos

- Desenvolver das práticas de auto-avaliação, técnicas de leitura e escrita individual e colectiva focalizada à formação de sílabas, palavras, frases e textos, avaliação por pares e reflexão sobre o próprio progresso por meio de elaboração e apresentação dos diários de aprendizagem;
- Realizar Trabalhos para Casa e proceder com a respectiva correcção nos dias de aula, bem como a integração de jogos nos processos de ensino-aprendizagem e avaliação das competências de leitura e escrita ao nível da escola em referência.

5.2.2 Recomendações para os professores

- Usar sistematicamente técnicas de avaliação formativa, tais como: auto-avaliação, avaliação por pares, jogos gamificados/jogos didácticos (explorarem imagens, áudio, vídeos), diários de aprendizagem, a retroalimentação imediata, associados às técnicas de leitura e escrita (cópia, ditado) na identificação das letras do alfabeto, formação de sílabas, ditongos, palavras, frases simples, textos, entre outros, como parte do dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem e avaliação;
- Participar activamente das formações em exercício/contínuas específicas sobre avaliação formativa, promovendo comunidades de prática dentro da escola, como forma de superar algumas dificuldades reportadas no acto da entrevista e observação de aulas.
- Abraçar nova cultura de avaliação, colocando o aluno como centro do processo de avaliação, pautando pelo contrato de avaliação, negociando com os alunos as estratégias de avaliação, abandonando a cultura tradicional e radical da avaliação.

5.2.3 Recomendações para os pais e encarregados de educação

- Envolver-se activamente no acompanhamento da aprendizagem dos educandos através de reuniões promovidas e organizadas pela escola, outrossim, por iniciativa própria (não esperando dias de reunião), no sentido de apoiar o professor e alunos na implementação da avaliação formativa, respondendo deste

modo a sua função preconizada no regulamento de organização e funcionamento da escola (primária/básica).

- Apoiar o educando no processo de desenvolvimento de competências específicas, ajudando nos processos de leitura e escrita diária (estimulando ditado, diálogo, cópia, jogos de leitura e escrita), realização de trabalhos escolares, criação de ambiente favorável para o decurso da aprendizagem significativa.

5.2.4 Recomendação para Direcção da Escola

- Planificar, no plano de desenvolvimento e anual, sessões de formação em exercício dos professores, tendo como temática a avaliação formativa, podendo, convidar como facilitadores, os formadores dos institutos de formação de professores para o Ensino Primário, docentes e/ou especialistas das universidades (com formação e experiência comprovada em matéria de avaliação educacional, em peculiar avaliação formativa e didáctica/metodologia de Língua Portuguesa mais focalizada para o Ensino Primário), especialista representante do ministério que superintende a área de educação ao nível local, a sua implementação e monitoria, bem como retroalimentação permanente;
- Desenvolver e implementar um plano de acompanhamento sistemático no âmbito do uso das técnicas e instrumentos de avaliação formativa focalizadas no desenvolvimento de competência de leitura e escrita dos alunos da 5ª classe.

5.2.5 Recomendações para o Ministério da Educação e Cultura

- Actualizar as normas sobre avaliação, destacando a avaliação formativa como prática escrupulosamente obrigatória nas escolas de Ensino Primário, bem como elaboração de um quadro no regulamento que destaca as técnicas e instrumentos de avaliação formativa e sumativa.
- Actualizar os manuais escolares, trazendo uma nova concepção da avaliação formativa, uma vez que a actual disposição remete aos praticantes como algo que emerge no final de cada unidade temática;
- Actualizar os documentos das unidades orgânicas de ensino, por exemplo, o plano curricular do Ensino Primário exclui o caderno do aluno como uma técnica e instrumento de colecta de dados do ensino-aprendizagem, tanto plano referido plano e regulamento não apresentam o caderno de desempenho como

técnica, contrariando o instrumento/manual de padrões e indicadores de qualidade para escolas primárias..., que insta o seu uso;

- Recomenda-se a formulação de políticas públicas que estabeleçam a obrigatoriedade da participação dos docentes em acções de formação contínua em exercício. Tais formações devem ser ancoradas nas necessidades concretas e contextuais das escolas e comunidades de práxis educativa, conforme perfilham García (1999) e Silva (2004), com especial ênfase em práticas de avaliação formativa. Esta exigência deve ser concebida não apenas como uma estratégia de desenvolvimento profissional, mas também como um critério objectivo para a manutenção, o exercício e a progressão na carreira docente. Por exemplo, a participação comprovada em acções formativas nos dois anos anteriores pode ser considerada um indicador relevante e valorizado em processos de selecção, mobilidade ou progressão na carreira, reforçando o compromisso com a profissionalização e a melhoria contínua do ensino.

Em função deste estudo, para a comunidade científica, o investigador dos aspectos de avaliação educacional, sugere-se a continuidade na reflexão para as pesquisas futuras. Pesquisa sobre o impacto da formação inicial e em exercício/contínua de professores em avaliação formativa no desempenho dos alunos nas competências de leitura e escrita.

Analisar o impacto das diversas técnicas de avaliação formativa específicas, tais como: auto-avaliação, avaliação pelos pares, dramatização/simulação, em diversas disciplinas curriculares no Ensino Primário, Secundário, Alfabetização e Educação de Adultos, Educação Profissional e no Ensino Superior.

Explorar a percepção dos próprios alunos, em especial os com Necessidades Educativas Especiais (limitação visual e auditiva) sobre os processos de implementação da avaliação formativa em Moçambique, especialmente no interior das localidades, postos administrativos, sedes distritais e capitais provinciais.

Avaliar a eficácia de intervenções baseadas nas Zonas de Influência Pedagógica, Núcleos Pedagógicos de Formação de Professores em Exercício/contínua, Núcleos Pedagógicos de Base (nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos) no âmbito da implementação da avaliação formativa.

Desenvolver pesquisas futuras no eixo temático avaliação formativa nos programas de Ensino à Distância ou Suportados por Tecnologias de Informação e Comunicação, destacando a gamificação/atividades lúdicas no desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa* (1.^a ed.). Edições AS.
- Abreu, M. C. A. de. (2024). *Avaliação da formação continuada de professores para apropriação e uso dos resultados das avaliações externas* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Ceará] – Repositório Institucional da Universidade Estadual do Ceará.
<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=117530>
- Akoyt, M. C. (2024). Avaliação formativa em Timor-Leste: percepção e prática dos professores. *Revista Internacional de Inovação e Pesquisa Educacional*.
<https://doi.org/10.31949/ijeir.v3i1.7243>
- Alaiz, V., Barbosa, J., & Gonçalves, M. C. (1997). *Implementação do modelo de avaliação no ensino básico*. Instituto de Inovação Educacional.
- Alfredo, F. C. (2014). *Avaliação das aprendizagens: Políticas, concepções e práticas na formação de professores em Angola*. Outras Letras.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.^a ed.). Psiquilíbrios Edições.
- Alves, M. dos S., & Marques, C. de A. (2008). A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. In T. V. Viana, A. P. M. Ribeiro, & M. I. F. L. Ciasca (Orgs.), *Avaliação educacional: Sentidos e finalidades* (pp. 83–97). RDS.
- Alves, A. P., Souza, R. T., & Passos, C. M. B. (2008). Avaliação da aprendizagem: Uma análise da concepção de avaliação de professores do Ensino Fundamental. In T. V. Viana, A. P. M. Ribeiro, & M. I. F. L. Ciasca (Orgs.), *Avaliação educacional: Sentidos e finalidades* (pp. 99–103). RDS.
- Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e avaliação*. Porto Editora.
- Amós, A., & Martins, F. (2005). *Didáctica do Português* (1.^a ed.). Texto Editores
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia* (6.^a ed.). Texto Editores.
- Annisa, F., Nisa, S., & Suriani, A. (2024). Análise do apoio e papel dos pais na aprendizagem da alfabetização em idade escolar primária. *Revista Indonésia de Ciência e Tecnologia Educacional*, 3(2), [páginas se disponíveis].
<https://doi.org/10.55927/nurture.v3i2.9479>
- Araújo, F. (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem* [Tese de Doutorado, Universidade Técnica de Lisboa].

Universidade Técnica de Lisboa.

[https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/8344/1/Tese%20\(documento%20definitivo\)%202015%20Filomena%20Araujo.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/8344/1/Tese%20(documento%20definitivo)%202015%20Filomena%20Araujo.pdf)

Araújo, P. A. de, & Carvalho, A. P. de. (2021). Avaliação formativa na educação infantil. *Consciência*, 1(12).

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/18165>

Argento, H. (2009). *Teoria construtivista*.

<http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo11/etapa2/construtivismo.pdf>

Baggio, J. A. (2017). Avaliação por competência na educação profissional: Um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Educação Profissional*, 12(3), 45–60.

<https://doi.org/10.1234/rbep.2017.003>

Barberá, E., Bolívar, A., Calvo, J.R, Coll, C., Garcia, M., Grau, R., Cabanãs, A. L., Manuel, J de., Marreno, M., Mollá, J., Navarro, M., Onrubia, J., Pozo, J. I., Legás, F. R., Segura, J. M., Soler, M., Teberosky, A., Torres, M. M., & Yábar, J. M. (2004). *O construtivismo na Prática*. Artmed.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70.

Barreira, C. (2019). Concepções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In N. Fernandes, D. Nunes, & Gaspar (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp. 191–218). Editora CRV.

Baxtiyarovna, D. (2023). Métodos de desenvolvimento da competência de escrita (alunos de EFL da 5ª série). *Revista Internacional de Pesquisa Multidisciplinar da EPRA (IJMR)*. <https://doi.org/10.36713/epra13199>

Beber, B., Silva, E., & Bonfiglio, S. U. (2014). Metacognição como processo da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 31(95), 144–151.

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862014000200007&script=sci_abstract

Becker, F. (2003). *Origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. São Paulo: Artmed.

Benesse, A., & Nazir, M. I. (2023). Acompanhamento do processo de ensino aprendizagem pelos professores numa escola secundária Y na Cidade de Lichinga. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(12), 33741–33758.

<https://doi.org/10.55905/revconv.16n.12-277>

- Biché, D. S. J. (2023). *Análise dos Instrumentos de Avaliação no Ensino-Aprendizagem e sua Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de Maputo (2018 e 2022)* [tese de doutoramento, Universidade Eduardo Mondlane]. Repositório institucional da Universidade Eduardo Mondlane
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4^a ed.). England: Open University Press
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigação educativa: guia prática*. Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Bitencourt, C. C. (2001). *A gestão de competências gerenciais: A contribuição da aprendizagem organizacional* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1793/000308546.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boaventura, E. M. (2007). *Metodologia de pesquisa: Monografia, dissertação, tese* (1.^a ed.). Atlas.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2002). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia* (13.^a ed.). Saraiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. S. dos Santos & T. M. Baptista, Trad.; A. B. Vasco, Rev.). Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J. J. (2001). *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários*. Porto Alegre: Artmed.
- Boutin, G., Goyette, G., & Hébert, M. L. (2005). *Recherche qualitative* (2.^a ed.). Stória Editores.
- BR n° 254, I série (2018). Lei 18/2018 de 28 de Dezembro: *Sistema Nacional de Educação*. Imprensa Nacional – Maputo
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *Guia da avaliação*. Editorial Presença.

- Campos, É. B. V., & Coelho Jr, N. E. (2010). Incidências da hermenêutica para a metodologia da pesquisa teórica em psicanálise. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(2), 247–257. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200012>
- Casanova, M. P. S. M. (2015). A avaliação como promoção da aprendizagem dos alunos. In T. Estrela et al. (Eds.), *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e complexidade da avaliação em educação e formação* (pp. 1282–1290). Educa/AFIRSE.
- César, J., Silva, F. H., & Bicalho, P. P. (2013). O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. *Revista de Psicologia*, 25(2), 357–372. <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4947/4789>
- Chiote, A. (2021). *Avaliação contínua no processo de ensino-aprendizagem do 3.º ciclo no ensino básico: Caso da Escola Primária Completa de Malhazine* [Monografia de licenciatura em Organização e Gestão da Educação]. Universidade Eduardo Mondlane. <http://monografias.uem.mz/bitstream/123456789/2651/1/2021%20-%20Chiote%2C%20Anacleto.pdf>
- Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez.
- Chorażyczewski, W., & Roszak, S. (2023). Privacidade de documentos – documentos de privacidade: Observações sobre fontes pessoais em estudos históricos e arquivísticos. *Archeion*. <https://doi.org/10.4467/26581264arc.23.012.18492>
- Coelho, R., Baptista, A., Carvalho, A., Cláudio, A., Ndahalaemona, B., André, D., & Fazenda, J. (2010). *Reflexões sobre currículo: O currículo e avaliação das aprendizagens*. INIDE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Coll, C. (2004). Construtivismo e intervenção educativa: Como ensinar o que deverá ser construído. In E. Barberá, A. Bolívar, J. R. Calvo, C. Coll, M. Garcia, R. Grau, A. L. Cabanãs, J. de Manuel, M. Marreno, J. Mollá, M. Navarro, J. Onrubia, J. I. Pozo, F. R. Legás, J. M. Segura, M. Soler, A. Teberosky, M. M. Torres, & J. M. Yábar (Orgs.), *Construtivismo na prática* (pp. 15–37). Artmed.
- Conceição, J. L. M. da. (2018). *Instrumentos de avaliação formativa: panorama e percepção docente* (Dissertação de mestrado). Universidade

Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão,
SE, Brasil.

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11519/2/JOSE_LUIS_MONTEIRO_CONCEICAO.pdf

- Contreras, G. I. T., & Lima, M. G. (2024). Avaliação tradicional e formativa: mediação como uma possibilidade em sala de aula. *Revista Caribeña de las Ciencias Sociales*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/10.55905/rcssv13n1-001>
- Cozby, P. C. (2006). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento* (1.^a ed.). Atlas.
- Coutinho, C. P. (2008). Pesquisa qualitativa em educação: A teoria e a prática. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 319–330.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2^a ed., reimpressão). Coimbra: Almedina.
- Cunha, E. M. L. (2009). Avaliação formativa no ensino superior: Um estudo exploratório a partir da perspectiva dos professores. *Revista Facitec*, 3(2), 1–34. <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/erevistafacitec/article/view/1749>
- Curral, L., & Santos, S. C. (2014). O que é uma boa discussão de resultados? In J. Gomes & F. Cesário (Eds.), *Investigação em GRH: Um guia de boas práticas* (pp. 313–321). Escolar Editora.
- Deslandes, R. (2002). A colaboração entre família e escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1), 49–62. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1848>
- Diniz, G. J. R., Silva, L. J. da, Ferino, L. P. da P., & Amorim, S. I. F. de. (2022). A importância da aplicabilidade do construtivismo para a educação infantil. *Brazilian Journal of Development*, 8(9), 64538–64552. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n9-273>
- Diploma Ministerial sem n.º/2005. (2005, 10 de agosto). *Introduz alterações ao Regulamento de Avaliação do Ensino Básico*. Imprensa Nacional.
- Diploma Ministerial sem n.º/2022. (2022, 30 de junho). *Aprova o Regulamento de Avaliação do Ensino Primário, do Subsistema de Educação Geral, do Sistema Nacional de Educação*. Imprensa Nacional.
- Diploma Ministerial sem n.º/2023. (2023, 22 de Dezembro). *Aprova o Regulamento de Organização e Funcionamento da Escola Primária*. Imprensa Nacional.

- Direcção Nacional de Gestão e Garantia da Qualidade - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2018). *Manual dos padrões e indicadores de qualidade para as escolas primárias e centros de alfabetização e educação de adultos*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Duarte, S. M. (2007). *Avaliação da aprendizagem em Geografia: Desvendando a produção do fracasso escolar* (1.ª ed.).
- Duarte, S. M. (2018). Avaliação por ciclos de aprendizagem no ensino básico em Moçambique: Entre tensões e desafios. *Revista Práxis Educativa*, 13(2), 505–525. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10562/6144>
- Dutra, L. V. (2001). Hermenêutica, linguagem e psicologia. *Estudos de Psicologia*, 18(3), 75–87. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2001000300006>
- Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições*. AMGH Editora
- Eugénio, T. S. (2016). *Análise da percepção dos actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação]. <http://www.repositorio.uem.mz/bitstream/258/422/1/2016%20-%20Eug%c3%a9nio%2c%20Tongogara%20Sim%c3%a3o.pdf>
- Farinha, M., & Figueira, C. (2017). Das concepções às práticas de avaliação formativa no 1º ciclo do ensino básico. *Campo Abierto*, 36(1), 95-107.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editora.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21–50. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>
- Fernandes, D. (2018). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 19-36. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3932>
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação formativa*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. <https://www.researchgate.net/publication/339956122>
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto

de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Fernandes, D., & Gaspar, A. (2014). Avaliação das aprendizagens: Uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001–2010). *Meta: Avaliação*, 6(17), 199–222.
- Ferreira, A. C. (2018). Instrumentos de avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 8, 12–17. <http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista2/152>
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 71-94.6
- Ferreira, C. A., & Pereira, E. (2025). A avaliação das e para as aprendizagens: Percepções sobre conceitos e práticas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, e11209. <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11209>
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar* (3ª ed.). Edições Afrontamento.
- Flores, J. (2014). Progressão por ciclos de aprendizagem versus qualidade de ensino-aprendizagem no Ensino Básico: percepções e processo de implementação e divulgação. In H. Dias, S. Duarte, & S. Picardo (Orgs.), *Didácticas e práticas de ensino e aprendizagem em Moçambique: competência, renovação e qualidade* (pp. 311–329). Alcance Editores.
- Fonseca, K. H. S. O. (2012). *Práticas de avaliação formativa: Perspectivas de professores do 2º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/23961>
- Freia, A. C. B., & Gomundanhe, A. M. (2024). Avaliação da aprendizagem e inclusão de alunos no espaço escolar em Moçambique: Uma análise com base em documentos normativos. *Horizontes*, 41(1), 1–13. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1476>
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (Orgs.). (2005). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta* (7ª ed.). Cortez Editora.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em Ciências: Sugestões para professores do ensino básico* (1ª ed.). ASA Editores, S.A.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.

- Gil, A. C. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa* (3ª ed.). Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 57–63.
<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>
- Golding, J., & Ince, A. (2024). Questões éticas na pesquisa de ensino e aprendizagem no ensino superior. *Enciclopédia*, 4(3), 1221–1231.
<https://doi.org/10.3390/encyclopedia4030074>
- Gomes, A., Cavacas, F., Martins, M. A., Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J., & Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, A. & Diniz, B. (2004). *Didáctica de Língua Portuguesa*. Porto editora
- Gonçalves, F., Aranha, Á., & Albuquerque, A. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso do ensino e da aprendizagem*. Instituto Superior da Maia.
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em educação de infância: Das concepções às práticas*. Sodilivros.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. PACTOR.
- Grangeat, M. (1999). *A metacognição: Um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto Editora.
- Grego, S. M. D. (2013). *Avaliação formativa: Resignificando concepções e processos*. Universidade Estadual Paulista (UNESP).
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf
- Guambe, A. J. (2017). *Dispositivos em saúde: Um olhar sobre equidade e direitos com homens que fazem sexo com homens em Moçambique* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Guerra, I. C. (2012). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* (1.ª ed.). Príncípia Editora.
- Guerra, R., Rozendo, J. F., Matos, D. de V., & Maia, G. C. (2023). A contribuição da didática para a formação docente: Avaliação formativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(3), 1047–1056
- Guiraguira, E. M. J., & Nunes, C. P. (2024). Paradigmas de avaliação da aprendizagem: Um olhar reflexivo sobre o subsistema de educação geral em

- Moçambique. *Revista ComCiência*, 9(13), e9132408.
<https://doi.org/10.36112/issn2595-1890.v9.i13.e9132408>
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed Editora.
<https://www.resenhacritica.com.br/wp-content/uploads/2021/08/A-avaliacao-desmistificada-Artmed-Charles-Hadji-.pdf>
- Haydt, R. C. C. (2011). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, J. (2003). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* (20ª ed.). Mediação.
- INDE/MINEDH. (2017). *Relatório do 2º estudo da avaliação nacional da 3ª classe*. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
- Jain, J., Nair, R., & Muniandy, S. (2025). Avaliação Formativa Alinhada ao QECR: Percepção, Atitudes e Práticas dos Professores. *Revista Internacional de Pesquisa Acadêmica em Negócios e Ciências Sociais*, 15(1).
<https://doi.org/10.6007/ijarbss/v15-i1/24429>
- Januário, F. M. (1998). *Avaliação contínua e final no ensino das ciências naturais em Moçambique: Um estudo de caso das escolas primárias do 1.º grau*. INDE.
- Jamisse, O. J. (2022). Práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongué: Cidade de Maputo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, 2(1), 58-74.
<https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/download/883/569/3141>
- Jesus, G. R. de. (2024). Avaliação formativa: limites e possibilidades. Universidade de Brasília. *Revista Comunista*, 8(18). <https://doi.org/10.29327/268346.8.18-20>
- Jones, A. B. (2021). *Homework with impact: Why what you set and how you set it matters* (1ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003120513>
- Landsheere, G. (1976). *Avaliação contínua e exames* (3ª ed.). Livraria Almedina. *Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro: Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação*. (2018). *Boletim da República*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. <https://www.mined.gov.mz/assets/docs/lei-do-sistema-nacional-de-educacao.pdf>
- Lepre, R. M., & Oliveira, J. (2021). *Avaliação na educação infantil: Por que, o quê e como avaliar?* UNESP.
- Liping, Q., Yiping, X., & Ahmad, N. (2023). An analysis of implementation challenges for English for specific purposes (ESP) formative assessment via blended

- learning mode at Chinese vocational polytechnics. *Journal of Digital Education, Communication, and Arts*, 6(2), 64–76.
- Lobo, M. F. (2017). *Relatório nacional de análise e revisão das políticas de educação em Moçambique*. [Relatório]. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Lopes, J., & Silva, S. H. (2012). *Técnicas de avaliação formativa*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, R. da S., & Vieira, M. C. (2020). Avaliação formativa na educação de jovens e adultos. *Atos de Pesquisa em Educação*, 15(3), 847–864. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p847-864>
- Luckesi, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (7ª ed.). Cortez Editora.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico* (1.ª ed.). Cortez.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Lunetta, A. de., Guerra, R., Rozendo, J. F., Matos, D. V., & Maia, G. C. (2023). A contribuição da didática para a formação docente: Avaliação formativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(3), 1047-1056. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8914>
- Maciel, C. do C. S., & Borges Neto, H. (2023). Avaliação formativa no ensino superior: Um estudo observacional das universidades públicas e particulares brasileiras. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 15(7), 6319–6330. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n7-023>
- Mandelbaum, B. (2012). Em busca de um encontro: O método hermenêutico na pesquisa em Psicologia Social. *Temas em Psicologia*, 20(1), 227–234. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000100020
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Editorial Presença.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus Editorial.

- Mate, G. (2013). Avaliação no contexto da passagem semi-automática e da aprendizagem por ciclos no Ensino Básico. In S. Duarte, H. Dias, & J. Capece (Orgs.), *Avaliação educacional em Moçambique: Inclusão, inovação e qualidade* (pp. 125–144). Educar.
- Maulana, G. M., Paton, C., Arruda, S. M., & Passos, M. M. (2024). O que o regulamento geral de avaliação moçambicano orienta a respeito da avaliação formativa? *Educação Unisinos*, 28(1), 1–23. <https://doi.org/10.4013/edu.2024.281.23>
- Melo, G. N. de. (2003). *Afinal, o que é competência?* Escola. <https://julcirocha.wordpress.com/2007/11/27/afinal-o-que-e-competencia/>
- Mendonça, M. I. M. R., & Muianga, X. J. (2023). Percepções e experiências de docentes do Ensino Superior sobre as competências adquiridas no curso de avaliação dos estudantes: Uma análise à luz de documentos normativos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação Contemporânea*, 4(1), 1–20. <https://revistas.editoraenterprising.net/index.php/rpec/article/view/578/881>
- Mendonça, M., Popov, O., Frånberg, G.-M., & Cossa, E. (2012). Introducing a student-centred learning approach in current curriculum reform in Mozambican higher education. *Education Inquiry*, 3(1), 37–48. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i1.22012>
- Miguel, K. S., Justina, L. A. D., & Ferraz, D. F. (2022). As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem: Questões teóricas e práticas. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 18(41), 255–280.
- Ministério da Educação. (2004). *Plano curricular do ensino básico*. Maputo: Governo de Moçambique.
- Ministério da Educação e Cultura. (2008). *Regulamento geral do ensino básico*. MINED.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano/Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2017). *SACMEQ IV em Moçambique: Estudo das condições de escolaridade e qualidade do ensino primário em Moçambique: Relatório operacional*.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2019). *Análise do Sector de Educação (ESA): Relatório Final*. MINEDH.

- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020–2029*. Governo de Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Plano curricular do ensino primário*. MINEDH.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Programa de Educação em Emergência 2020-2021*. MINEDH.
- Ministério da Educação. (2014). *Relatório de supervisão escolar à província de Maputo*.
- Ministério do Plano e Finanças & Ministério da Educação da República de Moçambique. (2003). *A despesa pública com educação em Moçambique* (1ª ed.). Principia, Publicações Universitárias e Científicas.
- Miranda, N. P. de. (2008). A ritualização da semana de prova como instrumento de poder na avaliação do ensino e aprendizagem. In T. V. Viana, A. P. M. Ribeiro, & M. I. F. L. Ciasca (Orgs.), *Avaliação educacional: Sentidos e finalidades* (pp. 115–147). RDS.
- Mishra, N. R. (2023). Constructivist approach to learning: An analysis of pedagogical models of social constructivist learning theory. *Journal of Research and Development*, 6(1), 22–29. <https://doi.org/10.3126/jrdn.v6i01.55227>
- Montaño Oñate, A. Y., Castro Molina, J. S., Noriega Borja, L. C., Domínguez Ojeda, D. J., & Díaz Carpio, J. J. (2024). Theoretical conceptions about formative assessment as a teaching tool to transform educational quality. *International Journal of Religion*, 5(11), 3534–3542. <https://doi.org/10.61707/ddn9fc82>
- Monteiro, M., & Pais, A. (2002). *Avaliação- Uma prática Diária* (2ª ed.). Editora Presença.
- Moraes, E. S., & Leitinho, M. C. (2015). Epistemologia da avaliação: Fundamentos para compreensão da avaliação em políticas sociais. *Praia Vermelha*, 25(2), 299–484.
- Moreira, M. A. (2002). Pesquisa em educação em ciências: Métodos qualitativos. *Actas del PIDEAC*, 4(25-55). <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/pesquali.pdf>
- Mota, D., Mesquita, S. S. de A., & Campos, P. H. F. (2023). Indicativos para uma avaliação formativa entre professores de biologia. *Estudos em Avaliação Educacional*, 34(89), e10472. <https://doi.org/10.18222/ae.v34i89.10472>

- Moura, R. C. (2023). *Avaliação da aprendizagem: Princípios e perspectivas*. Quipá Editora.
- Mubiru, K. H. (2023). Students' experiences with formative assessment in institutions of higher education: The case of a university in Uganda. *The Uganda Higher Education Review*, 10(2), 206–215. <https://doi.org/10.58653/nche.v10i2.11>
- Mussoho, J. (2021). Política de avaliação de aprendizagem no ensino primário em Moçambique: No contexto prático da política. *Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação*, 1(1), 58–70. <https://doi.org/10.29327/235555.1.1-4>
- Mutumucuo, I.V. (2008). *Módulo métodos de investigação*. Universidade Eduardo Mondlane.
- Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional, uma perspectiva africana* (1ªed.).Textos Editores.
- Nascimento, M. V. F. do, & Baptista, L. M. T. R. (2008). Avaliação da aprendizagem: Uma análise da concepção de avaliação de professores do Ensino Fundamental. In T. V. Viana, A. P. M. Ribeiro, & M. I. F. L. Ciasca (Orgs.), *Avaliação educacional: Sentidos e finalidades* (pp. 187–208). RDS.
- Negou, E., Fonkem, M., Abenwi, J., & Ibrahim. (2023). Metodologia de pesquisa qualitativa em ciências sociais. *Revista Internacional de Pesquisa e Gestão Científica (IJSRM)*, 11(09), 1431–1445. <https://doi.org/10.18535/ijserm/v11i09.sh01>
- Nhapulo, T. J. (2012). *Avaliação no ensino primário: Guia prático de apoio aos professores*. Alcance Editores.
- Oliveira, E. P. de. (2018). *Paradigma interpretativista nos estudos organizacionais*.Anais do IV Seminário dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas do Campus de Campo Mourão da Universidade Estadual do Paraná (pp. 1-11). Universidade Estadual do Paraná. https://anais.unespar.edu.br/iv_secisa/data/uploads/administracao/oliveira_paradigma-interpretativista-nos-estudos-organizacionais_iv-secisa-2018.pdf
- Oliveira, B. B. S., & Maciel, D. M. (2024). Avaliação em matemática na perspectiva da avaliação formativa: Um estudo de caso sobre concepções de avaliação e uso de tarefas avaliativas. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 9(3), 203–222. <https://doi.org/10.34179/revisem.v9i3.20388>

- Oliveira, I. B. de, & Pacheco, D. C. (2008). Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In M. T. Esteban (Org.), *Escola, currículo e avaliação* (3ª ed.). Cortez.
- Ollaik, L. G., & Ziller, H. M. (2012). Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 229–241. <https://pdfs.semanticscholar.org/a057/023f25be65f842157ca2cc04191a027f9376.pdf>
- Paiva, F. G., Leão, A. L. M. S., & Mello, S. C. B. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31), 190–209. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2011v13n31p190>
- Pantoja, P. F., Freitas, S. P. E., & Silva, G. A. (2021). *Avaliação formativa como ação significativa do processo de aprendizagem no ensino fundamental I*. Fundação Visconde de Cairu.
- Pacheco, J. A. (2003). *Teorias curriculares: Políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Universidade do Minho RepositóriUM. <https://portaberta.uminho.pt/display/cv-t-2ef60cff0702b607b0e89d37cb3170bb>
- Pereira, A. S., et. (2018). *Metodologia da pesquisa científica* (1ª ed.). UFSM.
- Pereira, C., & Coutinho, D. J. G. (2023). Pesquisa qualitativa na área da educação. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(3), 992–1001. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8803>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas* (1ª ed.). Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Artes Médicas Sul.
- Philippakos, Z. A. T., & MacArthur, C. A. (2023). *Formative assessments to promote equitable practices and support learners' and instructors' goal setting for life-long growth* (pp. 252–281). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8262-9.ch009>
- Pinto, J. (2019). Avaliação formativa: Uma prática para a aprendizagem. In M. Ortigão, D. Fernandes, T. Pereira, & L. Santos (Coords.), *Avaliar para aprender no*

Brasil e em Portugal (pp. 19–45). CRV.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31207/1/Jorge%20CAP%20formatado.pdf>

Pontes, J. A. de F., Braga, A. E., Sousa, L. A. de, Damasceno, E. A., & Trompieri Filho, N. (2016). Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. *Educação & Linguagem*, 3(1), 63–73.

Rahmani, L. A., Rexhepi, B. R., & Rexhepi, F. G. (2024). The importance of homework for students in primary schools. *International Journal of Religion*, 5(5), 271–285. <https://doi.org/10.61707/jynn4g70>

Ramos, R., & Mazalo, A. (2024). Metodologias de investigação científica: passos para elaboração de artigos científicos. *Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 6(2), 137–155.

Ramos, R., & Naranjo, M. (2014). *Investigación educativa: fundamentos teóricos y metodológicos*. Síntesis.

Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editores.

Ríos, D., & Herrera, D. (2023). Retroalimentación docente y autoevaluación de los estudiantes en educación superior: Innovación evaluativa en la formación inicial de profesores de educación primaria. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280123. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280123>

Rincón, Y., Munárriz, A., & Ruiz, A. (2024). Uma nova abordagem para a avaliação contínua: Passar de uma soma estressante de notas para uma aprendizagem significativa por meio da auto-reflexão. *O Jornal Internacional de Educação em Gestão*. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101072>

Rocha, M. I. A. (2003). A avaliação aferida, as práticas profissionais e o desenvolvimento de projectos curriculares. *Educação e Matemática*, 2(4), 70–81. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1231/1272>

Rodrigues, A. M. R., & Lima, M. A. M. (2008). Desenvolvimento cognitivo e avaliação da aprendizagem: A perspectiva mediadora. In T. V. Viana, A. P. M.

- Ribeiro, & M. I. F. L. Ciasca (Orgs.), *Avaliação educacional: Sentidos e finalidades* (pp. 69–97). RDS.
- Roldão, M. do C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores* (5ª ed.). Editorial Presença.
- Romão, J. E. (2003). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas* (5ªed.). Cortez.
- Romdhon, J., Masrifah, M., Shiyama, N., & Suharyati, H. (2024). Aplicando a teoria da aprendizagem construtivista para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos nas escolas primárias. *Revista Internacional de Desenvolvimento Sustentável e Sociedade Futura*. <https://doi.org/10.62157/ijdfs.v2i2.73>
- Rosales, C. (1992). *Avaliação é reflectir sobre o ensino*. Edição Asa.
- Rummel, J. F (1977). *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Editora Globo.
- Saar, H. E. (2013). Fundamentos da avaliação do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da personalidade do aluno. In S. Duarte, H. Dias, & J. Capece (Orgs.), *Avaliação educacional em Moçambique: Inclusão, inovação e qualidade*. Educar.
- Sacol, A. Z. (2009). Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 2(2), 1–26. <https://www.redalyc.org/pdf/2734/273420378007.pdf>
- Sachis, I. P., & Mahafoud, M. (2007). Interação e construção: Sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Ciência & Cognição*, 12, 165–177.
- Santos, C. M. dos, & Kroeff, R. F. S. (2018). A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 5(11), 20–39.
- Santos, K. C., & Marques, V. R. (2020). Avaliação formativa: Um olhar discente/docente sobre as práticas de professores dos anos iniciais. *Revista*

Sergipana de Matemática e Educação Matemática, 2, 307–327.
<https://doi.org/10.34179/revisem.v5i2.13286>

Sardar, B., & Rout, S. K. (2024). Voices from the Classroom: Exploring the Secondary School Teachers' Perception Towards Formative Assessment Practices. *International Journal For Multidisciplinary Research*.
<https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i02.17110>

Serra Negra, C. A., & Serra Negra, E. M. (2004). *Manual de trabalho monográfico de graduação, especialização, mestrado e doutoramento* (2.^a ed.). Atlas.

Silva, M. de L., Monteiro, R. R. M., & Santos, M. T. S. C. (2020). Caminhos avaliativos na educação básica: Dimensões formativas e práticas. *Revista Caminhos Educacionais*, 25(45), 165–175.

Silva, A. M. C. (2003). *Formação, percursos e identidade*. Almedina.

Silva, J. F. da. (2004). *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: Pressupostos teóricos e práticos*. Medição.

Silva, S. A., Sousa, E. B., Souza, L. A., & Amante, L. (2021). A auto-avaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa unidade curricular do 2º ciclo do ensino superior em Portugal. *Revista LE@D*, 4(2), 97–115.
<https://doi.org/10.34627/vol4iss2pp97-115>

Smith, M. T., & Melanie, M. R. (2002). *Como ensinar a ler e a escrever*. Ministério da Educação, Direcção Nacional do Ensino Básico.

Souza, E., & Amante, L. (2021). A auto-avaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa unidade curricular do 2.º ciclo do ensino superior em Portugal. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4(2), 97–115.
<https://doi.org/10.34627/vol4iss2pp97-115>

Souza, L. O. dos S., Silva, N. S. da, & Santos, R. P. da (Orgs.). (2025). *A eficácia das metodologias ativas no ensino-aprendizagem*. Editora MultiAtual.
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869188/2/O%20Processo%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20para%20Aprendizagem.pdf>

- Sumburane, J. F. B. (2013). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Problemas da avaliação da aprendizagem na Universidade Pedagógica. In S. Duarte, H. Dias, & J. Capece (Orgs.), *Avaliação educacional em Moçambique: Inclusão, inovação e qualidade*. Educar.
- Suquia, M. R., Muhoro, F. L., Teimoso, A. R., & Naciaia, A. P. (2023). Avaliação formativa na aprendizagem de jovens e adultos: Estudo de caso do Centro de Educação de Namacula. *Revista Educação em Páginas*, 2, e12099. <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12099>
- Tavares, J., & Alarção, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (1ª ed.). Almedina
- Thomas, G. (2009). *How to do your research project* (1st ed.). Sage.
- Trevisan, N. P. (2024). Concepções de professores de língua portuguesa sobre avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, Article e10221. <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10221>
- Triviños, S. N. A. (2011). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação* (1ª ed.). Atlas.
- Tumbo, L. J. (2018). *Leitura e escrita iniciais como desafio do ensino e de aprendizagem na escola primária*. Educar.
- Tumbo, F. L., & Pontes Júnior, J. A. F. (2024). Proposta de uso de técnicas de avaliação formativa no ensino superior. *Educação & Linguagem*, 11(2), 1-12. https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2024/12/1_REdLi.2024.2.pdf
- Tumbo, F. L., Dengo, A. L., Mondlane, B. O., & Guambe, C. E. A. (2022). Educação a distância: possibilidades e desafios para inclusão de avaliação diagnóstica. *Revista UFG*, 22(28). <https://doi.org/10.5216/revufg.v22.74768>
- Varela, B. (2011). *Concepções, práxis e tendências de desenvolvimento curricular no ensino superior público em Cabo Verde: Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde* [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Universidade do Minho. <https://core.ac.uk/download/pdf/55620368.pdf>

- Veiga, F.H. (2013). *Psicologia da educação: Teoria, Investigação e aplicação*. Climepsi editores.
- Veras, S. O., & Lima, S. R. D. (2022). Os instrumentos utilizados pelos professores de geografia na avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental II. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, 3(11), e3112089. <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i11.2089>
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional: teoria-planejamento-modelos*. IBRASA.
- Vianna, H. M. (2014). *Avaliação educacional: vivência e reflexão*. Estudos em Avaliação Educacional, 25(60), 234-276.
- Vianna, I. O. de A. (2001). *Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica*. E.P.U.
- Vieira, S. (2009). *Como elaborar questionários*. Atlas
- Vieira, T. S., Diniz, J. P. C., Pimenta, D. L., Vieira, F. A. S., Carneiro, K. B. V., & Vieira, C. V. C. (2024). Avaliação da aprendizagem e sua importância para o desenvolvimento didático-pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(1). <https://doi.org/10.51891/rease.v10i1.12873>
- Viera, J.G.S. (2010). *Metodologia de pesquisa científica na prática*. Fael.
- Wetimane, F. (2013). Desenvolvimento de competências, processo de avaliação e progressões no 1º ciclo do ensino básico: os problemas de leitura e escrita iniciais. In S. Duarte, H. Dias, & J. Capece (Orgs.), *Avaliação educacional em Moçambique: Inclusão, inovação e qualidade*. Educar.
- Wondim, M., & Dessie, B. (2025). Desvendando a avaliação formativa em instituições de ensino superior etíopes: Práticas e influências socioeconômicas. *Fronteiras na Educação*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1515335>
- Xavier, J. (2010). *Pedagogia do português: 2º e 3º ciclos*. Plural Editores.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.^a ed.). Bookman.

Zeferino, A. M. B., & Passeri, S. M. R. (2007). Avaliação da aprendizagem do estudante. *Cadernos ABEM*, 3, 39–43.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/148/o/AVALIACAO_DA_APRENDIZA_GEM.pdf

Apêndice 1 Guião de entrevista para Professores



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O presente guião de entrevista é para uso com os Professores e visa a recolha de dados para a elaboração da tese de Doutoramento em Psicologia Social e Educacional na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, cujo tema é “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024”. Por favor, sinta-se livre para responder honesta e abertamente as questões que lhe são colocadas porque isso ajudará muito para a qualidade de informação a ser usada na pesquisa. Em nenhum momento o seu nome será revelado e a informação que disponibilizar será usada somente para fins académicos.

1.

- a) Caro professor, como eu disse, estou interessado no assunto **avaliação formativa no Ensino Primário**, tem consciência deste tipo de avaliação no exercício das suas actividades como professor? Caso afirmativo, quando é usada a avaliação formativa no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA)?
- b) A que técnicas de avaliação formativa você recorre na condução do PEA?
- c) Que procedimentos você usa para seleccionar as técnicas de avaliação formativa no PEA?
- d) Que técnicas de avaliação formativa constituem desafio na sua implementação? Porquê?
- e) Há envolvimento dos alunos na selecção e partilha das técnicas de avaliação formativa a serem usadas no processo de ensino e aprendizagem? Justifique

2. Sobre percepções e práticas de avaliação formativa.

- a) Na sua opinião, qual é a finalidade de uma avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem?

- b) Que relação existe entre as suas actividades de avaliação e a legislação (regulamentos) sobre avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem?
- c) Que auto-avaliação faz sobre a sua aplicação da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem?

3. Propostas de avaliação formativa no Ensino Primário, rumo ao desenvolvimento de competências.

- a) Se fosse para diminuir ou retirar técnicas de avaliação formativa, que técnicas iria diminuir ou retirar? Justifique a resposta.
- b) Que outras técnicas de avaliação formativa sugere para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem com vista ao desenvolvimento de competências por parte do aluno? Justifique a resposta.
- c) Haveria algo que gostaria de acrescentar à nossa conversa que não lhe tenha questionado?

Data da entrevista: ____/____/ 2024

Local da entrevista: Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava - Marracuene

Muito obrigado pela sua colaboração!

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 2 Guião de entrevista para os alunos



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O presente guião de entrevista é para uso com os alunos da 5ª classe e visa a recolha de dados para a elaboração da tese de Doutoramento em Psicologia Social e Educacional na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, cujo tema é “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024”. Por favor, sinta-se livre para responder honesta e abertamente as questões que lhe são colocadas porque isso ajudará muito para a qualidade de informação a ser usada na pesquisa. Em nenhum momento o seu nome será revelado e a informação que disponibilizar será usada somente para fins académicos.

1. Prezado aluno, pode-me falar das suas aulas. Como têm sido? Gosta da forma como o seu professor dá as aulas? Porquê?
2. Que actividades você realiza para demonstrar ao seu professor que compreendeu a matéria?
3. Na sua opinião, gosta dos exercícios de avaliação formativa que aparecem no fim de cada unidade temática do livro de Língua Portuguesa?
4. Que dificuldades tem enfrentado como aluno na resolução dos exercícios da avaliação formativa?
5. Na sua opinião, pode dizer qual é a relação das suas notas trimestrais e as actividades/exercícios que realiza na escola?
6. Quais as outras formas que o professor pode usar para certificar se você aprendeu ou não os conteúdos?
7. Haveria algo que gostaria acrescentar à nossa conversa?

Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 3 Guião de entrevista para os pai e encarregados de educação



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O presente guião de entrevista é para uso com os pais e encarregados de educação dos alunos da 5ª classe e visa a recolha de dados para a elaboração da tese de Doutoramento em Psicologia Social e Educacional na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, cujo tema é “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024”. Por favor, sinta-se livre para responder honesta e abertamente as questões que lhe são colocadas porque isso ajudará muito para a qualidade de informação a ser usada na pesquisa. Em nenhum momento o seu nome será revelado e a informação que disponibilizar será usada somente para fins académicos.

1. Prezado pai e/ou encarregado de educação (cuidador ou tutor do educando), o regulamento do Ensino Primário fala da existência da Assembleia Geral de Turma, onde participam os pais e/ou encarregados de educação, o professor da turma, os alunos e outros intervenientes, pode-me falar das actividades realizadas neste órgão?
2. A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens. De que forma recebe o “feedback” sobre o seu educando?
3. Que actividades você realiza para garantir o acompanhamento do progresso do seu educando?
4. Na sua opinião, que dificuldades o seu educando apresenta ao longo da resolução dos exercícios de avaliação formativa que aparecem no fim de cada unidade temática do livro de Língua Portuguesa?
5. Durante o trimestre lectivo, você tem feito avaliação sobre o seu nível de envolvimento no acompanhamento da aprendizagem do seu educando?

6. Tem tido oportunidade de avaliar o trabalho realizado pelo professor do seu educando?
7. Que dificuldades tem enfrentado você como pai e/ou encarregado de educação no processo de coordenação dos estudos do seu educando?
8. Na sua opinião, pode dizer qual é a relação das notas trimestrais do seu educando e as actividades de avaliação formativa, incluindo trabalhos de casa que o seu educando realiza?
9. Que formas de avaliação podem ser utilizadas pelos professores para que as crianças aprendam a ler e escrever como deve ser?
10. Haveria algo que gostaria de acrescentar à nossa conversa?

Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 4 Grelha de observação de aulas



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Grelha de observação de aulas

Grelha de Observação de aula sobre o tema “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024”.

Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava	
Nome do Facilitador: Número de Aprendentes Ausentes..... Lição nº Tempo: 90”	
Data: / /202 5ª classe Turma sala Hora: Disciplina:	
Tema:	
Aspectos por observar	Comentário
Qual é a formas de organização de sala de aulas (se é forma circular; grupos; fileira)	
Que técnicas de avaliação formativa são usadas?	
Que mecanismos existem de partilha dos objectivos das técnicas de avaliação formativa?	
Qual é o nível de domínio das técnicas de avaliação formativa por parte do professor e dos alunos?	
Estabelece bom clima com os alunos?	
Conhece os seus alunos?	
O facilitador demonstra domínio do conteúdo da aula?	
Qual é a relação professor e alunos na sala de aulas?	
O professor encoraja a participação dos aprendentes?	
Todos os alunos têm livros e fazem o uso na realização dos exercícios formativos?	

As metodologias de ensino utilizadas fomentam a exploração das técnicas de avaliação formativa?	
As técnicas de avaliação formativa foram extraídas dos programas/manuais?	
O professor faz a verificação da aprendizagem dos alunos?	
O professor faz o resumo das ideias principais da aula (fornecimento da retroalimentação)?	
Comentários gerais:.....	
Rubrica do observador:	Rubrica do professor:
Data: ____/____/2024	Data: ____/____/2024

Apêndice 5 Ficha de análise dos instrumentos de avaliação formativa



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ficha de análise dos instrumentos formativos

Instrumentos formativos	
Aspecto/foco de análise	Comentários
<ul style="list-style-type: none">Integração da componente participação, assiduidade, apresentação do Trabalho de Casa - TPC, fichas formativas	
<ul style="list-style-type: none">Nível de valoração dos elementos formativos (assiduidade, participação, realização dos Trabalhos de Casa – TPC, apresentação de defesa dos trabalhos)	
<ul style="list-style-type: none">Existência ou não de feedback nos instrumentos formativos	
<ul style="list-style-type: none">Relação existente entre as avaliações formativas previstas no manual e no plano quinzenal e diário do professor	
<ul style="list-style-type: none">Alinhamento entre instrumentos de avaliação formativa e métodos de ensino e aprendizagem preconizados no plano de aula	
<ul style="list-style-type: none">Domínio no uso dos instrumentos formativos	
<ul style="list-style-type: none">Uso sistemático dos instrumentos formativos	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Apêndice 6 Termo de Consentimento Informado para o professor

I: Folha de Informação ao Participante

1. Universidade Eduardo Mondlane – Faculdade de Educação

2. Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo – 2021 a 2024

3. Versão 2; Março de 2024

4. Florescência Luís Tumbo

5. Filho de Luís João Tumbo e Ermelinda Siteo

6. Eu, Florescência Luís Tumbo, responsável pela pesquisa “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024” **da 5ª classe**, venho através deste meio fazer-lhe um convite para participar como voluntário(a) desta pesquisa, caso tenha dúvidas não hesite de pedir esclarecimento a qualquer momento, não precisa tomar uma decisão imediata sobre a sua participação no estudo, se quiser pode consultar alguém da sua confiança para lhe ajudar a decidir.

7. Esta pesquisa pretende abordar aspectos de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem ao nível do Ensino Primário, concretamente na 5ª classe. Acreditamos que ela seja importante porque vai permitir que com os resultados a serem obtidos seja possível propor um conjunto de técnicas de avaliação formativa aplicáveis ao Ensino Primário com vista a melhoria das práticas de avaliação de professores, alunos e pais e encarregados de educação, cuja finalidade é desenvolvimento de competência dos alunos no Ensino Primário e na classe em referência, isto é, para que as crianças terminem a escolaridade a saber ler e escrever.

8. Trata-se de uma pesquisa que pretendemos buscar a sua opinião, sentimento, experiência sobre práticas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, daí

iremos procurar ouvir os professores, pais e encarregados de educação, incluindo crianças/alunos, que ainda não decidem por si, achamos melhor colher a sensibilidade deles sobre a actuação de professores na componente avaliação, bem como a experiência deles quando se fala de avaliação.

9. Para a sua realização, iremos solicitar que responda as questões de entrevista que será acompanhada por um processo de gravação áudio, para que não se possa perder nenhum detalhe dos seus depoimentos acerca de técnicas, práticas de avaliação e directriz moçambicana sobre avaliação.

10. É possível que se sinta desconfortável ou constrangido(a) com algumas perguntas que lhe forem feitas e tenha dificuldade em respondê-las por medo de alguma represália, queremos desde já assegurar que toda a informação fornecida será confidencial e em momento algum será mencionado o seu nome no relatório final da pesquisa, pois, cada a informação do sujeito participante da pesquisa será codificada, através do qual serão apresentadas as suas percepções, contribuições e críticas sobre a avaliação formativa, também se não quiser ser gravado ou filmado fique a vontade.

É importante esclarecer que, caso não queira participar ou se durante a entrevista pretender desistir, pode assim proceder e não haverá nenhuma implicação pela decisão tomada. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de apresentar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento adicional, bastando para isso entrar em contacto, com algum dos investigadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa através dos contactos abaixo. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

11. Os nomes reais serão codificados, ninguém irá lhe fotografar, gravar a sua voz sem a sua permissão para o efeito, a pesquisa irá decorrer num ambiente de negociação em cada fase.

12. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação,

toda a informação será guardada num local seguro, isto é, numa pasta com senha de entrada ou mesmo na conta pessoal do investigador (gmail).

13. Em situações que deseja apresentar algo pessoal ou sentimento colectivo mais de forma restrita poderá usar os seguintes números:

Investigador: 84 356 2727 ou florestumbo@gmail.com

Comité Nacional de Bioética para Saúde: 82 406 6350

II: Declaração do Consentimento Informado

Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024

Autorização: Eu, _____, após a leitura e compreensão deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objectivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expressei a minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura _____ do voluntário/professor:
_____ Data:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento informado deste voluntário para a participação neste estudo. Assinatura do responsável pela obtenção do Termo de Consentimento Informado _____ Data:

Dados do pesquisador: Florescência Luís Tumbo Telefone: 843563727 ou 873562727
Email: florestumbo@gmail.com Universidade Eduardo Mondlane Faculdade de
Educação Endereço: Av. Avenida Julius Nyerere número 3453- Campus Principal

Apêndice 7 Termo de Consentimento Informado para o aluno

I: Folha de Informação ao Participante

1. Universidade Eduardo Mondlane – Faculdade de Educação

2. Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo – 2021 a 2024

3. Versão 2; Março de 2024

4. Florescêncio Luís Tumbo

5. Filho de Luís João Tumbo e Ermelinda Siteo

6. Eu, Florescêncio Luís Tumbo, responsável pela pesquisa “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024”, venho através deste meio fazer-lhe um convite para participar como voluntário(a) desta pesquisa, caso tenha dúvidas não hesite de pedir esclarecimento a qualquer momento, não precisa tomar uma decisão imediata sobre a sua participação no estudo, se quiser pode consultar alguém da sua confiança para lhe ajudar a decidir.

7. Esta pesquisa pretende abordar aspectos de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem ao nível do Ensino Primário, concretamente na 5ª classe. Acreditamos que ela seja importante porque vai permitir que com os resultados a serem obtidos seja possível propor um conjunto de técnicas de avaliação formativa aplicáveis ao Ensino Primário com vista a melhoria das práticas de avaliação de professores, alunos e pais e encarregados de educação, cuja finalidade é desenvolvimento de competência dos alunos no Ensino Primário e na classe em referência, isto é, para que as crianças terminem a escolaridade a saber ler e escrever.

8. Trata-se de uma pesquisa que pretendemos buscar a sua opinião, sentimento, experiência sobre práticas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, daí iremos procurar ouvir os professores, pais e encarregados de educação, incluindo crianças/alunos, que ainda não decidem por si, achamos melhor colher a sensibilidade

deles sobre a actuação de professores na componente avaliação, bem como a experiência deles quando se fala de avaliação.

9. Para a sua realização, iremos solicitar que responda as questões de entrevista que será acompanhada por um processo de gravação áudio, para que não se possa perder nenhum detalhe dos seus depoimentos acerca de técnicas, práticas de avaliação e directriz moçambicana sobre avaliação.

10. É possível que se sinta desconfortável ou constrangido(a) com algumas perguntas que lhe forem feitas e tenha dificuldade em respondê-las por medo de alguma represália, queremos desde já assegurar que toda a informação fornecida será confidencial e em momento algum será mencionado o seu nome no relatório final da pesquisa, pois, cada a informação do sujeito participante da pesquisa será codificada, através do qual serão apresentadas as suas percepções, contribuições e críticas sobre a avaliação formativa, também se não quiser ser gravado ou filmado fique a vontade.

É importante esclarecer que, caso não queira participar ou se durante a entrevista pretender desistir, pode assim proceder e não haverá nenhuma implicação pela decisão tomada. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de apresentar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento adicional, bastando para isso entrar em contacto, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa através dos contactos abaixo. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

11. Os nomes reais serão codificados, ninguém irá lhe fotografar, gravar a sua voz sem a sua permissão para o efeito, a pesquisa irá decorrer num ambiente de negociação em cada fase.

12. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, toda a informação será guardada num local seguro, isto é, numa pasta com senha de entrada ou mesmo na conta pessoal do investigador (gmail).

13. Em situações que deseja apresentar algo pessoal ou sentimento colectivo mais de forma restrita poderá usar os seguintes números:

Investigador: 84 356 2727 ou florestumbo@gmail.com

Comité Nacional de Bioética para Saúde: 82 406 6350

II: Declaração do Consentimento Informado

Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024

Autorização: Eu, _____, após a leitura e compreensão deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que **a participação do meu educando** é voluntária e que por ele posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objectivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em ver o meu educando a participar deste estudo.

Assinatura do **pai e/ou Encarregado de Educação**: _____

Data:

Assinatura do **aluno**: _____ Data:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento informado deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do Termo de Consentimento Informado

_____ Data:

Dados do pesquisador: Florescêncio Luís Tumbo Telefone: 843563727 ou 873562727

Email: florestumbo@gmail.com Universidade Eduardo Mondlane Faculdade de

Educação Endereço: Av. Avenida Julius Nyerere número 3453- Campus Principal

Apêndice 8 Termo de Consentimento Informado para o pai e/ou Encarregado de Educação

I: Folha de Informação ao Participante

1. Universidade Eduardo Mondlane – Faculdade de Educação

2. Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo – 2021 a 2024

3. Versão 2; Março de 2024

4. Florescêncio Luís Tumbo

5. Filho de Luís João Tumbo e Ermelinda Siteo

6. Eu, Florescêncio Luís Tumbo, responsável pela pesquisa “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024”, venho através deste meio fazer-lhe um convite para participar como voluntário(a) desta pesquisa, caso tenha dúvidas não hesite de pedir esclarecimento a qualquer momento, não precisa tomar uma decisão imediata sobre a sua participação no estudo, se quiser pode consultar alguém da sua confiança para lhe ajudar a decidir.

7. Esta pesquisa pretende abordar aspectos de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem ao nível do Ensino Primário, concretamente na 5ª classe. Acreditamos que ela seja importante porque vai permitir que com os resultados a serem obtidos seja possível propor um conjunto de técnicas de avaliação formativa aplicáveis ao Ensino Primário com vista a melhoria das práticas de avaliação de professores, alunos e pais e encarregados de educação, cuja finalidade é desenvolvimento de competência dos alunos no Ensino Primário e na classe em referência, isto é, para que as crianças terminem a escolaridade a saber ler e escrever.

8. Trata-se de uma pesquisa que pretendemos buscar a sua opinião, sentimento, experiência sobre práticas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, daí iremos procurar ouvir os professores, pais e encarregados de educação, incluindo

crianças/alunos, que ainda não decidem por si, achamos melhor colher a sensibilidade deles sobre a actuação de professores na componente avaliação, bem como a experiência deles quando se fala de avaliação.

9. Para a sua realização, iremos solicitar que responda as questões de entrevista que será acompanhada por um processo de gravação áudio, para que não se possa perder nenhum detalhe dos seus depoimentos acerca de técnicas, práticas de avaliação e directriz moçambicana sobre avaliação.

10. É possível que se sinta desconfortável ou constrangido(a) com algumas perguntas que lhe forem feitas e tenha dificuldade em respondê-las por medo de alguma represália, queremos desde já assegurar que toda a informação fornecida será confidencial e em momento algum será mencionado o seu nome no relatório final da pesquisa, pois, cada a informação do sujeito participante da pesquisa será codificada, através do qual serão apresentadas as suas percepções, contribuições e críticas sobre a avaliação formativa, também se não quiser ser gravado ou filmado fique a vontade.

É importante esclarecer que, caso não queira participar ou se durante a entrevista pretender desistir, pode assim proceder e não haverá nenhuma implicação pela decisão tomada. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de apresentar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento adicional, bastando para isso entrar em contacto, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa através dos contactos abaixo. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

11. Os nomes reais serão codificados, ninguém irá lhe fotografar, gravar a sua voz sem a sua permissão para o efeito, a pesquisa irá decorrer num ambiente de negociação em cada fase.

12. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, toda a informação será guardada num local seguro, isto é, numa pasta com senha de entrada ou mesmo na conta pessoal do investigador (gmail).

13. Em situações que deseja apresentar algo pessoal ou sentimento colectivo mais de forma restrita poderá usar os seguintes numeros:

Investigador: 84 356 2727 ou florestumbo@gmail.com

Comité Nacional de Bioética para Saúde: 82 406 6350

II: Declaração do Consentimento Informado

Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024

Autorização: Eu, _____, após a leitura e compreensão deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objectivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expressei a minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário/ pai e/ou Encarregado de Educação:

_____ Data:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento informado deste voluntário para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do Termo de Consentimento Informado

_____ Data:

Dados do pesquisador: Florescência Luís Tumbo Telefone: 843563727 ou 873562727
Email: florestumbo@gmail.com Universidade Eduardo Mondlane Faculdade de
Educação Endereço: Av. Avenida Julius Nyerere número 3453- Campus Principal

Apêndice 9 Declaração de Conflito de Interesse

Eu, Florescêncio Luís Tumbo, estudante do curso de Doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, pretendendo realizar uma pesquisa com o tema “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024”, a ser conduzida na Escola Primária de Guava, localizada no Distrito de Marracuene, Província de Maputo, a qual terá como colaboração a equipa de supervisão, declaro que não tenho nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como: interesse financeiro, qualquer interesse patrimonial, interesse administrativo em utilizar o resultado da pesquisa para coagir professor, alunos e pais e encarregados de educação onde será realizada a pesquisa.

Maputo, Março de 2024

Apêndice 10 Termo Compromisso de Conduta Ética

Eu, Florescêncio Luís Tumbo, Psicólogo, Mestre em Educação e estudante do curso de doutoramento em Psicologia, linha de pesquisa Psicologia Social e Educacional, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, pretendendo realizar uma pesquisa com o tema “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024”, em coordenação com o pesquisador Jorge dos Santos Fringe – Supervisor da pesquisa, declaramos ter total conhecimento do conteúdo do referido projecto e nos comprometemos a cumprir todos os Termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Nos comprometemos a tornar público todos os resultados desta pesquisa, quer sejam eles favoráveis ou não. Nos comprometemos a manter a confidencialidade e sigilo dos dados obtidos, bem como a privacidade de seus conteúdos, mantendo a integridade moral e a privacidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Não repassaremos os dados colectados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipa da pesquisa. Também nos comprometemos com a utilização das informações obtidas nesta pesquisa apenas para o cumprimento dos objectivos científicos previstos no projecto. Os dados obtidos na colecta de dados serão guardados de forma sigilosa, segura, confidencial e privada, por cinco anos, e depois serão destruídos, por incineração ou por trituração e reciclagem. Ao publicar os resultados da pesquisa, manteremos o anonimato dos participantes, bem como o anonimato da instituição.

Maputo, Março de 2024

Apêndice 11 Carta de pedido de realização da pesquisa nas Escolas Primárias de Marracuene

Exmo Senhor

Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Marracuene

Maputo

Florescêncio Luís Tumbo, estudante na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, registado sob o número 20217455, do curso de Pós-Graduação – Psicologia, linha de pesquisa Psicologia Social e Educacional, portador do Bilhete de Identidade nº 110101793287Q, emitido pelo Arquivo de Identificação Civil de Maputo, aos 18 de Janeiro de 2022, vem mui respeitosamente rogar a V.Excia que se digne autorizar a realização da pesquisa na Escola Primária de Mateque (Testagem de instrumentos de recolha de dados) e Escola Primária de Guava (local de realização da pesquisa), cujo o tema é “Análise da implementação da avaliação formativa no contexto da aprendizagem: O caso da Escola Primária do 1º e 2º Graus de Guava na província de Maputo –2021 a 2024”, em anexo a credencial, pelo que

Pede deferimento

Maputo, aos 05/09 de 2023

Florescêncio Luís Tumbo

Apêndice 12 Proposta de ficha de avaliação de desenvolvimento das competências de leitura e escrita

Disciplina de Língua Portuguesa - 5.ª Classe

Nome Completo do(a) Aluno(a): _____

Data de início: ____/____/____

Professor(a): _____

1. Diário de Aprendizagem (Leitura e Escrita)

- Reflete sobre os textos lidos?
- Expressa ideias com clareza?
- Regista experiências de leitura e escrita?

Observações do professor:

2. Portefólio de Leitura e Escrita

- Reunir produções textuais e registos de leitura ao longo do tempo.
- Permitir ao aluno e professor monitorizar a progressão das competências.
- Servir de base para conversas reflexivas e planeamento de novas metas.

Comentário do professor:

3. Participação nas Actividades de Leitura

- Interesse por diferentes géneros textuais
- Capacidade de interpretar e responder a textos
- Leitura em voz alta com entoação e compreensão

Comentário descritivo:

4. Participação nas Actividades de Escrita

- Organização das ideias
- Uso adequado do vocabulário
- Reescrita e revisão dos textos
- Criatividade na produção textual

Comentário descritivo:

5. Auto-avaliação do Aluno

- Do que mais gostei de escrever ou ler esta semana foi: _____
- Acho que escrevi melhor quando: _____
- Quero melhorar: _____

6. Coavaliação (Avaliação por Pares)

- O colega ajudou na leitura?
- Escreveu com atenção ao que foi pedido?
- Respeitou o tempo de trabalho em grupo?

Síntese das observações dos colegas:

7. Pontualidade e Assiduidade com Foco em Leitura/Escrita

Chegou a tempo para atividades de leitura?

Esteve presente nas sessões de escrita orientada?

Perdeu etapas importantes do processo de leitura ou escrita?

Observações do professor:

8. Síntese Formativa do Professor

- Progressos observados na leitura:

- Progressos observados na escrita:

- Estratégias recomendadas para apoiar o aluno:

NB: Além das observações/comentários o avaliador poderá preencher/usar (formativamente) a tabela que se segue.

Descritor	Critério	Marcação (X)
Excelente	Domínio autónomo e consistente das aprendizagens	<input type="checkbox"/>
Muito Bom	Desempenho sólido, com imprecisões pontuais	<input type="checkbox"/>
Bom	Aprendizagem adequada em processo de consolidação	<input type="checkbox"/>
Satisfatório	Cumprimento mínimo dos objectivos, com necessidade de apoio contínuo	<input type="checkbox"/>
Não Satisfatório	Dificuldades significativas, exigindo intervenção pedagógica imediata e personalizada	<input type="checkbox"/>

Fonte: Ficha elaborado pelo autor (2025), inspirada em Fernandes (2020), Gomes et al. (1991), Luckesi (2011), Mubiru (2023) e Vianna (2000).

Apêndice 13 Horário da 5ª classe

2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
P	M	M	P	P
P	M	M	P	P
CN	C.S	C.N	M	M
C.S	C.N	P	M	C.S
EV	E.F	P	E.V	E.F

Anexo 1 Aprovação do protocolo pelo Comité Nacional de Bioética para Saúde



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA SAÚDE
COMITÉ NACIONAL DE BIOÉTICA PARA A SAÚDE
IRB00002657

Exmo Senhor
Dr. Florescêncio Luis Tumbo
Faculdade de Medicina

Ref:224/CNBS/24

Data 18 de Abril de 2024

Assunto: Aprovação do Comité Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) referente ao Protocolo de estudo intitulado: *"Análise da avaliação formativa no contexto da aprendizagem dos alunos na disciplina da língua portuguesa da 5ª classe, caso Escola Primária de Guava, Distrito de Marracuene- Província de Maputo-2024"*.

O Comité Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) analisou as correcções efectuadas no protocolo de estudo intitulado: *"Análise da avaliação formativa no contexto da aprendizagem dos alunos na disciplina da língua portuguesa da 5ª classe, caso Escola Primária de Guava, Distrito de Marracuene- Província de Maputo-2024"*.

Registado no CNBS com o número 09/CNBS/2024, conforme os requisitos da Declaração de Helsínquia.

Não havendo nenhum inconveniente de ordem ética que impeça a realização do estudo, o CNBS dá a devida aprovação aos seguintes documentos:

- Protocolo em estudo, versão 2.0 de Abril de 2024;
- Folha de informação ao participante e consentimento informado para participantes, versão 2.0 de Março de 2024;
- Instrumento de recolha de dados, S/N de versão.

Todavia, o CNBS informa que:

- 1- Qualquer alteração a ser introduzida no protocolo, incluindo os seus anexos deve ser submetida ao CNBS para aprovação.
- 2- A presente aprovação não substitui a autorização administrativa.
- 3- Não houve declaração de conflitos de interesse por nenhum membro de CNBS.

Endereço:
Ministério da Saúde - 2º andar do
Av. Eduardo Mondlane, Nº 1008 / Salvador Allende
Maputo - Moçambique

C.Postal: 264
Telefone: +258 82 406 6350
E-mail: cnbsmocambique@gmail.com
NUT: 700 253 481

Anexo 2 Credencial emitido pelo Serviço Distrital de Educação, J. e Tecnologia



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

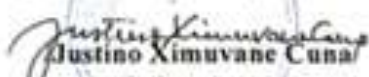
GOVERNO DO DISTRITO DE MARRACUENE
Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia

CREDENCIAL

Está devidamente credenciado o Senhor **Florescência Luís Tumbo**, estudante finalista do curso de Doutoramento em Psicologia-Vertente Social e Educacional, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, a apresentar – se na **Escola Primária do 1º e 2º Graus de Mateque e Escola Primária de 1º e 2º Graus de Guava**, a fim de realizar pesquisa para a obtenção do Grau de Doutoramento, cujo tema é **"Análise da Avaliação Formativa no contexto da aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa da 5ª classe"**.

E por ser verdade passa-se a presente credencial que vai ser assinada e autenticada com carimbo a tinta de óleo em uso nesta Instituição.

O Director do Serviço Distrital


Justino Ximuvane Cuna
(Especialista de Educação)

Anexo 3 Parecer do Conselho Científico sobre o projecto de pesquisa

Faculdade de Educação

CONSELHO CIENTÍFICO

*Parecer sobre o Projecto de pesquisa intitulado:
"Análise da Avaliação Formativa no contexto da Aprendizagem dos Alunos na
Disciplina de Língua Portuguesa da 5ª Classe"*

O Conselho Científico da Faculdade de Educação da UEM, reunido na sua V Sessão Ordinária, realizada a 27 de Setembro de 2023 na Sala 309 da F.A.C.E.D., aprovou o projecto de pesquisa em referência, proposto pelo Sr. FLORESCÊNCIO LUIS TUMBO, Estudante do Curso de Licenciatura em Psicologia na F.A.C.E.D./UEM.

Toma-se de uma proposta relevante para a ciência. O Conselho Científico recomenda a melhoria da proposta antes da sua submissão ao Comité Institucional de Bioética em Saúde, nos seguintes aspectos: que carecem de revisão:

1. Na Introdução:

- i. Informar que o estudo será realizado na Província de Maputo, distrito de Matutane, na Escola Primária de Guava, e não apresentar apenas distritos de Matutane - Guava. É preciso explicar muito bem a delimitação. Esta informação possibilita a compreensão da responsabilidade de cada um perante um relatório a respeito da avaliação formativa.
- ii. Na problematização, o estudante menciona um conjunto de proposições, como por exemplo, "a existência da avaliação formativa voltada para questões quantitativas em detrimento de questões qualitativas". Fala de que é "os desafios da educação... como parte integrante do processo de avaliação formativa, mas, infelizmente, não problematiza o nível de envolvimento dele na vida do estudante. É preciso discutir os problemas que contribuem para o fraco desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Pensamos que esta questão deve ser mais explorada. É preciso problematizar os comportamentos de leitura e escrita e como esses comportamentos com avaliação formativa no contexto escolar e institucional.
- iii. Revisar os títulos dos objetivos da proposta. Que distritos se referem?

2. Revisão da Literatura:

- i. No longo da revisão da literatura, há muito pouco diálogo entre o proponente do projecto com os autores apresentados. A falta desse diálogo minimiza o potencial da proposta. Ou seja, o seu projecto onde o proponente deve demonstrar que se sente confortável com o estado que as descrevem.
- ii. O proponente cita alguns autores, mas, infelizmente, não cita o ano. Por exemplo, na página 2 cita "Mosses" e não coloca o ano.
- iii. Segue-se o levantamento e/ou mapeamento de pesquisas recentes. Já passou quase 25 anos desde alguns estudos na página 3 para fundamentar a existência de estudos voltados para avaliação por meio de uma questão avaliativa. Uma coisa é discutir os resultados de pesquisa sobre e trabalhar com a revisão da literatura clássica. Se pretende dialogar com resultados de pesquisa, aconselhamos que traga resultados de pesquisa dos últimos recentemente, citando todos os nomes e anos e/ou a delimitação do assunto.

3. Metodologia:

- i. É preciso informar que se trata de uma pesquisa básica/aplicada, esclarecer se a pesquisa é exploratória, descritiva, explicativa e/ou experimental-descritiva.
- ii. É também separar a descrição dos instrumentos de pesquisa com a descrição dos procedimentos técnicos. O texto não pode apertar na mesma seção (veja a página 27).
- iii. Não está claro nos objetivos específicos como estes incluem (para e/ou estratégias de educação, alunos) feitos parte do trabalho. Ou seja, veja os objetivos do trabalho e procure esclarecer em que contexto se faz e a nível de quem e/ou os instrumentos usados no estudo. Que tipo de informação - e quais são os objetivos que serão operacionalizados a partir das informações dadas por esses sujeitos?
- iv. Analisar os dados e o uso da cronograma de atividades.

4. Considerações Finais

- i. A proposta de pesquisa é relevante porque pretende contribuir e debater sobre os processos de alfabetização em Moçambique.
- ii. Entre outros aspectos, a proposta pretende melhorar as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita a partir dos processos de avaliação formativa contínua.

Pelo exposto acima, o CC recomenda que o projeto seja melhorado e encaminhado para a aprovação e aprovação ética.

NÃO PRECISA VOLTAR PARA O CONSELHO CIENTÍFICO

Com os melhores cumprimentos

Maputo, aos 27 de Setembro de 2023

O Presidente do Conselho Científico


Prof. Doutor Augusto Joaquim
(Prof. Assessor)





FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RRH/REG Para os devidos efeitos
Justina Ximubane Camp
05-09-2023

CREDENCIAL

Credencia-se FLORESCÊNCIO LUIS TUMBO¹, estudante do curso de Doutoramento PSICOLOGIA - VERTENTE SOCIAL E EDUCACIONAL a contactar S.D.J.T - MARRACUENE (ESCOLA P. DE MATIPUE E QIAVA) a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 05 de SETEMBRO de 2023⁴

O Director Adjunto para Pós-Graduação

Alzira Manuel
Prof. Doutora Alzira Mungambe Manuel
(Prof. Auxiliar)



¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)

ESQUEMA DE REGISTO DE DADOS
Emissão -
Data 24 Junho 2024
Assinatura V. Ximubane

REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
N.º 1196
05/09/23
075

Anexo 4 Credencial emitida pela Faculdade de Educação

Anexo 5 Termo de ajuramentação do revisor linguístico e tradutor do “abstract”



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
Tribunal Judicial da Cidade de Maputo
Secretaria-Geral

CÓPIA DO TERMO DE COMPROMISSO
DE HONRA DE FLS 13, DO LIVRO 9 DE
REGISTO DOS TERMOS DE JURAMENTO
QUE PRESTOU SAMO AMÓS FUMO,
RESIDENTE NESTA CIDADE.

--- Aos vinte e cinco de Julho de dois mil e dezasseis, nesta Cidade e no Tribunal Judicial da Cidade de Maputo, onde se encontrava a Excelentíssima Senhora Doutora Claudina Ernesto Macuácuca Mutepua, Juíza Presidente do mesmo Tribuna., comigo Bacar Juma Jobe Dedé, Escrivão de Direito Provincial, aqui compareceu Samo Amós Fumo, com a guia passada pelo Governo da Cidade de Maputo, com a data de dezoito de Julho de dois mil e dezasseis, para prestar juramento legal, que prestou com observância das formalidades legais e pela forma seguinte: -----

--- *Juro fielmente exercer com zelo e aptidão as funções de tradutor-intérprete oficial de Inglês para Português e vice-versa, na República de Moçambique.* -----

----- Assinado) Claudina Ernesto Macuácuca Mutepua -----

----- Assinado) Samo Amós Fumo -----


----- Assinado) Bacar Juma Jobe Dedé -----

ESTÁ CONFORME

Maputo, 25 de Julho de 2016



Anexo 6 Carta do Comité de Bioética da Faculdade de Medicina

 <p>FACULDADE DE MEDICINA FUNDADA EM 1963</p>		<h2>Carta do Comité de Bioética</h2>	
<p>I. IDENTIFICAÇÃO DO PROTOCOLO</p>			
1. Título		Análise da Avaliação Formativa no contexto da aprendizagem dos alunos na disciplina da Língua Portuguesa da 5ª classe	
2. Investigador Principal		Florescêncio Luís	
3. Supervisor		<p><i>A escolha do supervisor é adequada ao tema proposto (experiência, nível académico, área)? O supervisor a provação do projecto? (verificar se tem carta de cobertura assinada pelo supervisor). R: Adequado</i></p>	
<p>II. Aspectos gerais do protocolo/project o</p>			
4. Relevância Científica		<p><i>É um tema interessante sob ponto de vista clínico ou de saúde pública tendo em conta a agenda de investigação, extensão e/ou inovação?</i> R: Correcta</p>	
5. impressão geral		<p><i>Apresenta uma estrutura de acordo com as normas, forma, ortografia? Tem indícios de plágio? Qual é a sua impressão geral do protocolo e recomendações?</i> R: Relevante</p>	
<p>III. AVALIAÇÃO POR CAPÍTULOS</p>			
6. Título		<p><i>O título reflecte o conteúdo do protocolo? R:</i></p>	<p>sim</p>

7. Motivação	<i>Apresenta o seu interesse pessoal sobre o tema e a razão que levou a escolha deste tema?</i> R:	
8. Objectivos	<i>O(s) objectivo(s) está(ão) claramente formulado(s)?</i> R:	
9. Contribuição	<i>Qual será a Contribuição dos resultados do estudo para as políticas de saúde locais ou internacionais ou para as comunidades em geral</i> R:	sim

10. Problema/Questão de pesquisa	<i>A questão de pesquisa foi bem colocada? É relevante tendo em conta o tema? Será respondida com a metodologia proposta?</i> R:	sim
11. Revisão bibliográfica	<i>Foi apresentada uma revisão de leitura local e internacional? Rem uma justificação plausível para realizar o estudo?</i> R: Não esta claro entre enquadramento teórico e revisão bibliográfica.	talvez
12. Enquadramento teórico ou conceptual	<i>Identifica o tipo de enquadramento? Se conceptual apresenta um mapa conceptual, distingue a variável dependente e explica quais elementos a pesquisa vai cobrir? Se teórico, apresenta uma teoria, justificativa a escolha e explica como vai utilizar a teoria na análise de dados?</i> R: Não esta claro entre enquadramento teórico e revisão bibliográfica.	talvez

13. Método	a) Desenho do estudo	<i>Explica o tipo de estudo que pretende realizar?</i> R:	sim
	b) Local do estudo	<i>Indica o local (ais) de estudo?</i> R:	sim
	c) Período de estudo	<i>Indica o período de estudo?</i> R:	sim
	d) População, amostra, amostragem	<i>Indica a população a estudar, o cálculo do tamanho da amostra e a técnica de amostragem (se aplicável)?</i> R:	sim
	e) Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados	<i>Descreve claramente os procedimentos do estudos as técnicas a usar para a recolha de dados e os respetivos instrumentos de recolha de dados?</i> R:	sim
	f) Variáveis	<i>São apresentada as variáveis de estudo/possíveis construtos? Estão alinhado/as com os objectivos específicos do estudo e com os instrumentos propostos.</i> R:	sim
	f) Gestão e análise dos dados	<i>Apresenta o plano e as técnicas de análise de dados? Se a abordagem é mista, distingue claramente a análise para as partes quantitativas e qualitativas?</i>	sim

14. Limitações do estudo	<i>Apresenta as limitações do estudo e o que vai fazer para minimizar as limitações R:</i>	sim
15. Resultados esperados	<i>Os resultados esperados estão bem descritos? Reflectem os objectivos? E o plano de divulgação dos resultados foi apresentado? R:</i>	sim
16. Considerações Éticas	<i>Os aspectos éticos foram considerados? Declaração de conflito de interesse? R:</i>	sim
17. Cronograma	O cronograma é realístico tendo em conta a metodologia proposta? R:	sim
18. Orçamento	<i>O orçamento é realístico tendo em conta a metodologia proposta? R:</i>	sim
19. Referências bibliográficas	<i>Apresenta referências bibliográficas relevantes e/ou actuais? Usa um modelo de referenciamento padrão? R:</i>	sim
Recomendações	R: O Protocolo é aprovado sem alterações	

QUADRO 11: NÚMERO DE ALUNOS ORFOS POR CLASSE E SEXO

Classe	Orfos só de Pai			Orfos só de Mãe			Orfos de Ambos (pai e Mãe)			Total de Alunos Orfos (de Pai+de Mãe+ Pai e Mãe)		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
1ª Classe	3	3	6	1	1	2	0	0	0	4	4	8
2ª Classe	6	5	11	0	1	1	0	0	0	6	6	12
3ª Classe	16	22	38	5	6	11	1	5	6	33	33	55
4ª Classe	6	5	11	2	2	4	1	0	1	9	9	16
5ª Classe	6	14	20	3	3	10	0	2	2	9	23	32
6ª Classe	33	31	70	13	17	30	2	3	5	48	57	105
7ª Classe	30	26	56	24	24	58	4	10	14	91	130	228
Total												

QUADRO 12: NÚMERO DE PROFESSORES NO ANO LECTIVO ANTERIOR POR CLASSE E SEXO

Classe	No final do ano lectivo			Faltados no tempo do ano lectivo			Que falharam frequentemente por motivos de saúde			Que abandonaram a profissão de docente ou espietas		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
1ª Classe	1	6	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2ª Classe	0	9	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3ª Classe	2	9	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4ª Classe	1	8	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5ª Classe	5	6	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6ª Classe	8	12	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	11	48	59									

QUADRO 13: NÚMERO DE ALUNOS E TURMAS ABANDONADOS PELO ENSINO BILÍNGUE E NÚMERO DE PROFESSORES QUE LECIONAM DISCIPLINAS EM LI

Alunos	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		5ª Classe		6ª Classe		7ª Classe		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Professores	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Turmas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

O preenchimento continua no página 5

QUADRO 14: LÍNGUAS MATEIRNAS EM USO PARA O ENSINO BILÍNGUE, NA ESCOLA (ANUAL COM X)

Provincia	Língua (L1)		Assíntese com X		Língua (L1)		Assíntese com X		Língua (L1)		Assíntese com X		Língua (L1)		Assíntese com X	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Níssa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cabo Delgado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nampula	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zambézia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tete	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Manica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sofala	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Inhambane	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gaza	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maputo Provincia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total																

Seleccione a língua materna (L1) em uso nesta escola e assinale com X, de acordo com a localização geográfica da escola, ou seja, entroncamento da provincia. Verifique se assinou a língua materna (L1) certa.

QUADRO 15: NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA, CLASSE E SEXO

Tipo de deficiência	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		5ª Classe		6ª Classe		7ª Classe		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Visual (Cegueira)	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Audial (Surdez)	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Físico-Motora	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Intelectual	0	0	4	1	1	1	0	0	1	0	0	0	6	2	8
Talasemia de Fala	1	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hiperactividade	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Autismo	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mais do que uma deficiência	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	1	0	4	1	1	1	0	0	2	0	0	6	2	8	18

Nota: Cegueira refere-se a falta de percepção visual; Surdez refere-se a incapacidade de aprendizagem por via auditiva; Deficiência física-motora refere-se a dificuldade em andar ou subir; Transtornos de fala referem-se a ausência ou dificuldade na realização da fala; Autismo refere-se a alteração neurológica que compromete a interação social, a comunicação verbal e não-verbal; Hiperactividade refere-se a dificuldade em se concentrar; Deficiência intelectual refere-se a dificuldades em ler/entender.

O preenchimento continua no página 6

Quadro 11: Número de Alunos Orfãos por Classe e Sexo

Classe	Orfãos só de Pai			Orfãos só de Mãe			Orfãos de Ambos (de Pai e Mãe)			Total de Alunos Orfãos (de Pai e Mãe)		
	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M
1ª Classe	3	3	6	1	1	2	0	0	0	4	4	8
2ª Classe	6	5	11	0	1	1	0	0	0	6	6	12
3ª Classe	16	22	38	5	6	11	1	5	6	22	33	55
4ª Classe	6	5	11	2	2	4	1	0	1	9	7	16
5ª Classe	6	14	20	3	7	10	0	2	2	9	23	32
6ª Classe	33	37	70	13	17	30	2	3	5	48	57	105
Total	70	86	156	24	34	58	4	10	14	49	130	228

Quadro 12: Número de Professores no Ano Lectivo Anterior por Classe e Sexo

Classe	No final do ano lectivo			Faltados no longo do ano lectivo			Que faltaram frequentemente por motivos de saúde			Que abandonaram a profissão de docente ou saíram		
	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M
1ª Classe	1	6	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2ª Classe	0	7	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3ª Classe	2	9	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4ª Classe	1	8	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5ª Classe	5	6	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6ª Classe	2	12	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	11	48	59	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 13: Número de Alunos e Turmas Abarcadas pelo Ensino Bilingue e Número de Professores que Coordenam Disciplinas em LI1

Unos docentes	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		5ª Classe		6ª Classe		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Unos docentes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Unos docentes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Unos docentes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 14: Línguas Maternas em Uso para o Ensino Bilingue, na Escola (Assinale com X)

Província	Língua (L1)	Assinale com X		Língua (L1)	Assinale com X		Língua (L1)	Assinale com X		Língua (L1)	Assinale com X	
		com X			com X			com X			com X	
Náusa	Enakhuwa	-	-	Chinyanja	-	-	Chigo	-	-	-	-	-
Cabo Delgado	Shiraloande	-	-	Enakhuwa	-	-	Kimaroti	-	-	-	-	-
Nampula	Enakhuwa	-	-	Coel	-	-	Ehewe	-	-	-	-	-
Zambézia	Echuwabo	-	-	Ehewe	-	-	Enakhuwa	-	-	-	-	-
Tete	Chinyanja	-	-	Chinyungwe	-	-	Chena	-	-	-	-	-
Manica	Chedzu	-	-	Chitwe	-	-	Chibale	-	-	Omavina	-	-
Sofala	Chedzu	-	-	Osena	-	-	Echuwabo	-	-	-	-	-
Inhambane	Chhopi	-	-	Bitonga	-	-	Xochwa	-	-	Chidau	-	-
Gara	Xichungwa	-	-	Chhopi	-	-	Xochwa	-	-	Chidau	-	-
Maputo Província	Xichungwa	-	-	Xihongo	-	-	Kichwa	-	-	Chhopi	-	-

Selecione a língua materna (L1) em uso nesta escola e assinale com X, de acordo com a localização geográfica da escola, ou seja, em função da província. Verifique se escolheu a língua materna (L1) certa.

Quadro 15: Número de Alunos com Necessidades Educativas Especiais por Tipo de Deficiência, Classe e Sexo

Tipo de deficiência	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		5ª Classe		6ª Classe		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Visual (Cegueira)	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Auditiva (Surdez)	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Físico (paralisia)	0	0	0	0	-	-	1	1	1	1	0	0	6	2
Intelectual	0	0	4	1	1	1	0	0	1	1	0	0	8	1
Transmissão de Foa	1	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hiperactividade	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Auditivo	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mãe de que ama deficiência	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	1	0	4	1	1	1	1	0	2	1	6	0	15	3

Nota: Cegueira refere-se a falta de percepção visual; Surdez refere-se a incapacidade de perceberem por via auditiva; Deficiência Física: motora refere-se a dificuldade em andar ou subir; Transmissão de Foa refere-se a ausência ou dificuldade na transmissão da fala; Audição refere-se a alteração neurológica que compromete a interação social, a comunicação verbal e a leitura; Hiperactividade refere-se a dificuldade em se concentrar; Deficiência Intelectual refere-se a dificuldades em se lembrar.

Tabella 16: Mobiliário existente (segundo estado de conservação) e em falta na escola (ou escola anexas)

Tipo de Espaço	Tipo de Mobiliário	Mobiliário Existente			Total Existente	Mobiliário em falta (Número)
		Número Segundo o seu Estado de Conservação	Bom	Regular		
Sala de Aula em Funcionamento	Carteiras (duplas)	360	350	10	750	285
	Carteiras (simples)	1	0	1	2	3,3
	Mesas (professor)	22	10	3	35	3,3
	Quadras pretas	0	0	0	0	33
Sala de professores, secretaria, biblioteca e outros espaços	Armatórios	10	0	0	10	0
	Mesas	5	01	0	05	0
	Caadeiras	38	01	0	38	0
	Armatórios	02	0	0	02	0
Administrativos	Argumentadores	09	0	0	09	0

BOA = necessitando apenas manutenção; REGULAR = necessitando reparações; MAU = necessitando substituição.

QUADRO 17: NÚMERO DE PROFESSORES QUE RECEBERAM TREINAMENTO NO POSTO DE TRABALHO NOS ÚLTIMOS 12 MESES POR SEXO E TIPO DE TREINAMENTO

Tipo de Treinamento	H		M		HM
Psicopedagogia	0	0	0	0	0
TIC no Ensino e Aprendizagem	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0

QUADRO 18: ASSINALE COM X E ESPERCIQUE A QUANTIDADE, CASO POSSIVEL, SR A ESCOLA POSSUI

Recursos	X	Quantidade
Água canalizada no recinto da escola	X	
Água canalizada fora do recinto da escola	X	
Termosifins	X	
Internet para fins pedagógicos	X	
Computadores para fins pedagógicos	X	
Infra-estruturas e materiais adaptados para alunos com deficiência	X	1
Casas de Banho Separadas para Homens e Mulheres	X	
Latrinas separadas para homens e mulheres	X	20

Notas explicativas na página 7

QUADRO 8: NÚMERO DE ALUNOS COM LIVRO POR MODALIDADE, DISCIPLINA E CLASSE

Modalidade	Disciplina	1ª CLASSE		2ª CLASSE		3ª CLASSE		4ª CLASSE		5ª CLASSE		6ª CLASSE		7ª CLASSE		8ª CLASSE		TOTAL	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Monolíngue	Língua Portuguesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Matemática	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ciências Naturais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ciências Sociais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Edu. Visual e Artes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Língua Materna (L1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Língua Portuguesa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Matemática	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ciências Naturais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ciências Sociais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Edu. Visual e Artes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Bilingue	Ciências Sociais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Edu. Visual e Artes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Registrar no Quadro 8 os alunos que têm livro por disciplina e classe. Por exemplo, os alunos da 1ª classe que têm o livro de Matemática devem ser contados e registrados na coluna da 1ª classe e na linha correspondente a disciplina de Matemática. Deve-se fazer desta maneira para as restantes disciplinas e classes.

QUADRO 9: NÚMERO DE PROFESSORES POR CLASSE E SEXO

1ª CLASSE	2ª CLASSE	3ª CLASSE	4ª CLASSE	5ª CLASSE	6ª CLASSE	7ª CLASSE	8ª CLASSE	TOTAL
H	0	0	0	0	0	0	0	0
M	0	0	0	0	0	0	0	0
HM	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0

NI: Um professor pode ser registrado em duas classes, ou seja, se lecciona a 1ª e 2ª classes deve ser contado nas colunas de 1ª e 2ª classes e assim, sucessivamente para os professores que leccionam mais que uma classe. Desta maneira, o total dos professores desta quadra, nunca será inferior ao total dos professores do quadro 2.

QUADRO 10: NÚMERO DE PROFESSORES COM MANUAIS POR MONOLÍNGUE E CLASSE

1ª CLASSE	MONOLÍNGUE								TOTAL
	2ª CLASSE	3ª CLASSE	4ª CLASSE	5ª CLASSE	6ª CLASSE	7ª CLASSE	8ª CLASSE		
H	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0
HM	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0

NI: Registrar nas colunas respectivas os professores que estando a leccionar uma ou mais classes têm manuais dessas classes.

O preenchimento continua na página 4

Quadro 11: NÚMERO DE ALUNOS ORFÃOS POR CLASSE E SEXO

Classe	Orfãos só de Pai			Orfãos só de Mãe			Orfãos de Ambos (de Pai e Mãe)			Total de Alunos Orfãos (de Pai e Mãe)		
	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M
1ª Classe	3	3	6	1	1	2	0	0	0	4	4	8
2ª Classe	6	5	11	0	1	1	0	0	0	6	6	12
3ª Classe	16	22	38	5	6	11	1	5	6	22	33	55
4ª Classe	6	5	11	2	2	4	1	0	1	9	4	13
5ª Classe	6	14	20	3	3	6	0	2	2	9	23	32
6ª Classe	33	37	70	13	17	30	2	3	5	48	57	105
Total	70	86	156	24	34	58	4	10	14	49	130	228

Quadro 12: NÚMERO DE PROFESSORES NO ANO LECTIVO ANTERIOR POR CLASSE E SEXO

Classe	No final do ano lectivo			Faltados ao longo do ano lectivo			Que faltaram frequentemente por motivos de saúde			Que abandonaram a profissão de docente ou saíram		
	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M	H	M	H/M
1ª Classe	1	6	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2ª Classe	0	7	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3ª Classe	2	9	11	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4ª Classe	1	8	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5ª Classe	5	6	11	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6ª Classe	2	12	14	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	11	48	59	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Quadro 13: NÚMERO DE ALUNOS E TURMAS ABAIXADOS PELO ENSINO BILÍNGUE E NÚMERO DE PROFESSORES QUE COORDINAM DISCIPLINAS EM L1

UNOS docentes	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		5ª Classe		6ª Classe		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
UNOS	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
docentes	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
mas	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Quadro 14: LINGUAS MATERNAS EM USO PARA O ENSINO BILÍNGUE, NA ESCOLA (ASSINALAR COM X)

Provincia	Língua (L1)	Assinalar com X		Língua (L1)	Assinalar com X		Língua (L1)	Assinalar com X		Língua (L1)	Assinalar com X	
		com X	com X		com X	com X		com X	com X			
Niassa	Emakhuwa	—	—	Chiyanja	—	—	Chao	—	—	—	—	—
Cabo Delgado	Shimabonde	—	—	Emakhuwa	—	—	Emwani	—	—	—	—	—
Nampula	Emakhuwa	—	—	Chit	—	—	Emwani	—	—	—	—	—
Zambézia	Echuwabo	—	—	Emwani	—	—	Emakhuwa	—	—	—	—	—
Tete	Chiyanja	—	—	Chinyangwe	—	—	Chewa	—	—	—	—	—
Manica	Chidzu	—	—	Chitlwe	—	—	Chitlwe	—	—	—	—	—
Sofala	Chidzu	—	—	Odena	—	—	Echuwabo	—	—	—	—	—
Inhambane	Chicopi	—	—	Biconga	—	—	Xchwa	—	—	—	—	—
Gaza	Xichangana	—	—	Chhopi	—	—	Xchwa	—	—	—	—	—
Máximo Provincia	Xichangana	—	—	Xihonga	—	—	Xichwa	—	—	—	—	—

Selecione a língua materna (L1) em uso nesta escola e assinalar com X, de acordo com a localização geográfica da escola, ou seja, origem da provincia. Verifique se escreveu a língua materna (L1) certa.

Quadro 15: NÚMERO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA, CLASSE E SEXO

Tipo de deficiência	1ª Classe		2ª Classe		3ª Classe		4ª Classe		5ª Classe		6ª Classe		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Visual (Degradado)	0	0	0	0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Auditiva (Surdo)	0	0	0	0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Físico-Motor	0	0	0	0	—	—	1	—	—	—	—	—	1	0
Intelectual	0	0	4	1	1	1	1	0	1	0	0	0	6	2
Transmissão de Fez	1	0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Hiperactividade	0	0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Autismo	0	0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Mãe de que não Declara	0	0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Total	1	0	4	1	1	1	1	0	2	1	0	0	6	3

Nota: Cegueira refere-se a falta de percepção visual; Surdez refere-se à incapacidade de aprendizagem por via auditiva; Deficiência Física- motora refere-se a dificuldade em andar ou subir; Transmissão de Fez refere-se a ausência ou dificuldade na relação da Mãe; Autismo refere-se alteração neurológica que compromete a interação social, a comunicação verbal e não-verbal; Hiperactividade refere-se a dificuldade em se concentrar; Deficiência intelectual refere-se a dificuldades em se lembrar.