



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDOS CURRICULARES

**Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional**

Análise da Percepção dos Actores do Processo Educativo sobre a Avaliação da Aprendizagem no 3º  
Ciclo do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado

Tongogara Simão Eugénio

Maputo, Outubro de 2016





UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Análise da Percepção dos Actores do Processo Educativo sobre a Avaliação da Aprendizagem no 3º  
Ciclo do Ensino Básico

Tongogara Simão Eugénio

Supervisora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Eugénia Flora Rosa Cossa

#### **Comité do Júri**

Presidente: Prof. Doutor António Cipriano Parafino Gonçalves

Supervisora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Eugénia Flora Rosa Cossa

Examinador Externo: Prof. Doutor Jó António Capece

Data da Defesa: 21 de Setembro de 2016

Dissertação de Mestrado apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional na Faculdade de Educação, nos termos do Regulamento dos Cursos de Mestrado em vigor nesta Universidade



Maputo, Outubro de 2016



## DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro por minha honra que este trabalho de Dissertação de Mestrado nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau e que ele constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando no texto e nas referências bibliográficas as fontes utilizadas.

---

(Tongogara Simão Eugénio)

Maputo, Setembro de 2016



# DEDICATÓRIA

À minha esposa, Benilde Pedro, que incondicionalmente, sempre me incentivou a realizar os meus sonhos.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela esperança e persistência, e por colocar no meu caminho pessoas generosas que me ajudaram.

Aos meus pais, Simão Eugénio e Verónica Alípio, pelo apoio nos momentos de fraqueza.

À minha esposa Benilde Pedro e aos meus filhos Naira e Jhonathan, pelo amor e compreensão, nos momentos de ausência.

À minha supervisora Prof<sup>a</sup> Doutora Eugénia Cossa, por aceitar o convite de me orientar e tê-lo feito com tanta sabedoria e competência, mas principalmente paciência e dedicação, mesmo em momentos difíceis da sua vida.

À Direcção do Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente-General Armando Emílio Guebuza e, em particular ao Reitor Daniel Frazão Chale por ter aceite o pedido de financiamento dos meus estudos e pesquisa que culminou com a realização deste trabalho.

Às Direcções Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola e Homóine pela disponibilização de tempo para participar no inquérito e fornecer informações importantes para este trabalho.

Às Direcções das escolas Primária Completa Patrice Lumumba e Primária Completa Anexa ao IFP de Homóine pelo acolhimento e facilitação da recolha de informação. Estes agradecimentos são extensivos aos professores, alunos e pais e /ou encarregados de educação das escolas mencionadas pela disponibilização de tempo para participar no inquérito, entrevistas e observação e fornecer informações importantes para este trabalho.

Aos professores da FACED pelo acompanhamento durante a formação e, particularmente ao Prof. Doutor Azevedo Nhantumbo, por ter disponibilizado material para a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas da turma e amigos que contribuíram para a realização deste trabalho.



## RESUMO

O presente trabalho tem como tema: Análise da Percepção dos Actores do Processo Educativo sobre a Avaliação da Aprendizagem no 3º Ciclo do Ensino Básico. Esta pesquisa foi conduzida com o objectivo de analisar como é que os actores do processo educativo, nomeadamente, técnicos, gestores das escolas, professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação percebem a avaliação da aprendizagem dos alunos. Especificamente, o estudo visa (i) caracterizar o processo de avaliação da aprendizagem nos alunos; (ii) identificar o papel dos actores deste processo; (iii) explicar a percepção desses actores na avaliação da aprendizagem e; (iv) estabelecer a relação entre o papel dos actores do processo com os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, conduzida através da revisão bibliográfica e análise documental. Como técnicas de recolha de dados recorreu a questionários, entrevistas e observação participante envolvendo uma amostra de 60 elementos.

Os resultados deste estudo revelam que, a avaliação da aprendizagem nas escolas continua tradicional (classificatória); o papel dos actores do processo de avaliação é de ajudar a aprendizagem dos alunos; para os actores do processo educativo a avaliação da aprendizagem nas escolas tem como finalidade promover os alunos; o papel dos actores do processo educativo na avaliação da aprendizagem é determinante na aquisição de conhecimentos pelos alunos.

Ademais, o estudo permitiu concluir que a integração entre a teoria-prática na avaliação da aprendizagem dos alunos na escola pesquisada ainda é um desafio. Assim, é imprescindível um trabalho conjunto de todos os actores do processo para a sua eficácia, ou seja, o papel de cada actor envolvido neste processo é decisivo na construção gradual dos conhecimentos pelo aluno e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino.

**Palavras-chave:** percepção, avaliação da aprendizagem, processo educativo.



## ABSTRACT

This study aims to assess the level of understanding of the actors involved in the Education Process regarding the assessment of the learning in the 3<sup>rd</sup> basic education cycle. The study was conducted with the aim to analyze how the actors of the education process, namely, technicians, school managers, teachers, students and parents and / or guardians understand the process of assessing the students' learning. Specifically, the study aims to (i) characterize the process of the learners' assessment; (ii) identify the role of the actors of this process; (iii) analyze the actors' perception of the process of assessing learners; and (iv) establish the relationship between the role of the education actors and assessment results of the learners.

This is a qualitative study conducted through literature review and documental analysis. The data was collected through questionnaires, interviews, participant observation involving a sample of 60 elements.

The results of this study showed that, the assessment of the learning in the schools continue to be traditional (classificatory); the role of the actors of the assessment process is to help students in their learning; for the actors of the education process, assessment of the learning in the schools is only to promote learners; the role of the actors of the education process in assessing the learning is determinant in the acquisition of knowledge by the students.

Furthermore, the study allowed concluding that, the integration of theory and practical during the assessment of the learning within the target school still a great challenge. Thus, a joint effort by every education actors is needed, i.e., the role of each involved actor in this process is decisive for gradually construction of knowledge by the and, consequently improving the quality of education.

**Keywords:** perception, learning assessment, education process.



## LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Avaliação Contínua
AP	Avaliação Parcial
AS	Avaliação Sistemática
DAP	Director Adjunto Pedagógico
EB	Ensino Básico
EPC	Escola Primária Completa
G	Gestor
IFP	Instituto de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
MINED	Ministério da Educação
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE	Pais e/ou Encarregados de Educação
PI	Professor Inquerido
RAEB	Regulamento de Avaliação do Ensino Básico
REGEB	Regulamento Geral do Ensino Básico
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
T	Técnico
TPC	Trabalho Para Casa
ZIP	Zona de Influência Pedagógica



## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1.1: Número de aprendentes e professores por ciclos de aprendizagem.....	13
Tabela 3.1: Amostras envolvidas no estudo.....	41
Tabela 4.1: Características gerais dos professores inquiridos .....	51
Quadro 4.1: Entrevista aos alunos .....	66
Tabela 4.3: Amostra de aulas observadas .....	73



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 4.1: Controlo do TPC .....	75
Figura 4.2: Correção do TPC .....	75
Figura 4.3: Modalidade de avaliação predominante .....	76
Figura 4.4: Método de Avaliação Utilizado .....	77



<b>Índice</b>	<b>Página</b>
DECLARAÇÃO DE HONRA.....	i
DEDICATÓRIA .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
LISTA DE ABREVIATURAS.....	vi
LISTA DE TABELAS E QUADROS .....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
<b>CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1 Contextualização do estudo.....	1
1.2 Problema.....	4
1.3 Conceptualização teórica.....	5
1.4 Objectivos e perguntas de pesquisa.....	7
1.4.1 Objectivos geral e específicos .....	7
1.4.2 Perguntas de Pesquisa.....	8
1.5 Relevância da pesquisa.....	8
1.6 Revisão preliminar da literatura .....	9
1.7 Contexto local .....	12
1.8 Visão geral dos capítulos subsequentes .....	15
<b>CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>16</b>
2.1 Modalidades de avaliação e suas Funções .....	16
2.2 Características básicas da avaliação de aprendizagem.....	22
2.3 Importância dos Instrumentos de avaliação de aprendizagem .....	25
2.4 Importância dos métodos de avaliação.....	30

2.5 Papel dos actores do processo educativo na avaliação de aprendizagem .....	32
2.6 Lições aprendidas .....	36
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE ESTUDO .....	38
3.1 Abordagem metodológica .....	38
3.2 População e amostra do estudo .....	40
3.3 Instrumentos de pesquisa .....	42
3.5 Questões éticas e limitações da pesquisa .....	48
4.1 Resultados dos questionários .....	50
4.2 Resultados das entrevistas.....	56
4.2.1 Resultados das entrevistas aos gestores do processo educativo Directores da EPC Anexa ao IFP de Homóine.....	57
4.2.2 Resultados das entrevistas aos Técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Homóine .....	61
4.2.4 Percepção dos pais e/ou encarregados de educação sobre avaliação de aprendizagem dos alunos .....	70
4.3 Resultados das aulas observadas.....	74
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	83
5.1 Conclusões .....	83
Anexos .....	95

# CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

O estudo analisa a percepção dos diferentes actores do processo educativo, sobre a avaliação da aprendizagem no 3º ciclo do Ensino Básico, 6ª e 7ª classes. Assim, o presente capítulo apresenta, por um lado, o contexto do estudo, a declaração do problema, os objectivos e perguntas de pesquisa que orientaram o estudo e, por outro lado, a relevância do estudo, a definição dos conceitos da pesquisa e por fim a visão geral dos capítulos.

## 1.1 Contextualização do estudo

A qualidade do ensino é o cerne de vários debates no campo educacional com vista a integração do indivíduo na vida social. Assim, nos últimos anos a escola procura pedagogias direccionadas para a transformação e integração da pessoa na sociedade através da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em Moçambique, o Plano Estratégico da Educação (PEE) (2012-2016) preconiza como um dos objectivos para o sistema educativo, promover a educação como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e integração do indivíduo na vida social. Neste contexto, a integração do indivíduo na vida social supõe a melhoria da qualidade de ensino e de rendimento escolar que se repercutem na eficácia do sistema educacional.

Segundo Airasian (2001), a eficácia é um critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos. O autor refere que esse critério é de dimensão instrumental e preocupa-se com a consecução dos objectivos intrínsecos, vinculados, especificamente, aos aspectos pedagógicos da educação. Portanto, o sistema educativo será eficaz quando ele garantir que os alunos aprendam o que está estabelecido nos planos e programas curriculares.

O currículo do Ensino Básico (EB) introduzido em 2004 está estruturado em três áreas curriculares, designadamente: (i) Comunicação e Ciências Sociais; (ii) Matemática e Ciências

Naturais; e (iii) Actividades Práticas e Tecnológicas. O Currículo apresenta como principais inovações: ciclos de aprendizagem, ensino básico integrado, currículo local, sistema de avaliação, distribuição de professores, promoção por ciclo de aprendizagem, ensino bilingue, novas disciplinas e progressão por ciclos de aprendizagem (INDE/MINED, 2012).

Sobre a avaliação de aprendizagem no currículo do EB, foram efectuados vários estudos, alguns dos quais merecem destaque, nesta pesquisa.

Especificamente, no contexto moçambicano, a pesquisa sobre avaliação é desenvolvida por pesquisadores como: Januário (1998 e 2008), Duarte (2007) e Banyankindiye (2012). Estes autores, identificaram as potencialidades e fraquezas que ocorrem na avaliação de aprendizagens no processo de ensino-aprendizagem nas instituições educacionais.

Jesus (2011) afirma que a avaliação ocupa um lugar central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo-se em um dos elementos estruturantes de sua concretização, nos moldes em que vem sendo concebida, particularmente a partir da década de 90. O autor refere que a avaliação deve ser assumida como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objectivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, que têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direccionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino.

Cruz (2013) realizou um estudo sobre as “Concepções e práticas de avaliação escrita na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique”. Nele, analisou as características das práticas avaliativas em língua portuguesa no ensino básico em Moçambique, com ênfase para as competências avaliadas nos testes, os domínios da disciplina de Língua Portuguesa que são avaliados, bem como as relações que são possíveis estabelecer entre os testes e os exames finais.

Por sua vez, Lauchande, Bastos, Camuendo, Simão, Issak, Chemane, Ossufo, Gopa, Picardo e Guibundana (2012), no seu estudo sobre “Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação”, através de perspectivas de diferentes actores do Ministério da Educação (MINED), analisaram o impacto do currículo do Ensino Básico, introduzido em 2004, na sua componente de progressão por ciclos de aprendizagem.

Luckesi (2005) em sua obra intitulada “Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando práticas” levanta questionamentos a respeito da avaliação praticada nas escolas e a influência dos resultados obtidos na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, tanto na escola como na sala de aula.

A partir dos estudos acima descritos, percebe-se que os autores são uma referência incontornável para a presente pesquisa, pois Cruz (2013) e Jesus (2011) abordam questões relacionadas com a avaliação de aprendizagem, sobretudo no que se refere às práticas avaliativas dos professores. Lauchande *et al.* (2012) cingem-se nos desafios na mudança do paradigma de avaliação enquanto Luckesi (2005) aborda a questão de avaliação da aprendizagem na escola, mas no contexto brasileiro.

Não obstante, a mudança de estratégias no campo educacional, como a progressão por ciclos de aprendizagem, o ensino integrado e por competências e os novos modelos de formação de professores, não se afigura fácil estudar situações educativas, uma vez que a realidade diária não é percebida por todos os indivíduos do mesmo modo. Tal como referem Castiano, Nguenha e Guro (2014), estudar a realidade educativa, torna-se uma tarefa complexa, porque inclui a acção humana que é extremamente subjectiva.

Nos últimos anos, vários estratos da sociedade colocam ao sector de educação um grande desafio, sobre a qualidade de ensino. Assim, foram promovidos vários debates pelas médias, um dos quais difundidos pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano denominado II Encontro de Reflexão Sobre a Educação em Moçambique ocorrido no dia 13 de Março de 2015 e contou com a presença de cinquenta mulheres que contribuíram para o sector nos últimos 50 anos, com destaque para a antiga Ministra da Educação, Graça Machel e, a antiga primeira-ministra, Luísa Diogo. No encontro, referiu-se que muitos alunos no ensino primário progredem sem que tenham adquirido as competências básicas, principalmente, os de leitura e escrita.

Este estudo centra-se no 3º ciclo do Ensino Básico, pois é nele que mais se questiona a qualidade do graduado, porque espera-se que ele esteja preparado para o ingresso ao ensino secundário. Portanto, o graduado deve estar convenientemente preparado para o ingresso no nível subsequente, uma vez que a deficiência na sua formação neste nível de ensino, pode ditar o insucesso nos níveis subsequentes. Os professores e outros actores do processo educativo têm

como papel fundamental garantir o acompanhamento e a preparação deste indivíduo, através de uma avaliação efectiva da sua aprendizagem, com vista a sua integração na sociedade.

Como se pode perceber, vários estudos não explicam de forma exaustiva a percepção dos actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem em Moçambique. Assim, a presente pesquisa analisa a percepção dos diferentes actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos no 3º ciclo do EB.

## **1.2 Problema**

Nos últimos anos, a educação moçambicana tem passado por muitas mudanças em toda a sua estrutura orgânica, filosófica, curricular e metodológica em decorrência dos avanços ocorridos no campo científico e político social, que geram sempre novas preocupações e exigem dos actores do processo educativo mudanças no sentido de encontrar caminhos certos para acompanhar esses avanços, para que assim a escola cumpra com sucesso com o seu papel social.

De acordo com Beutel, Macicame e Tinga (2012), aproximadamente 80% dos alunos moçambicanos com 5º ano do Ensino Básico enfrentam dificuldades em resolver problemas fáceis e ler frases simples.

Estes dados revelam que a educação escolar requer elementos que venham expressar seus resultados, em função da nova conjuntura, sobretudo dos valores que norteiam a sociedade na qual está inserida. No processo de ensino-aprendizagem, esses valores se efectivam no papel da avaliação da aprendizagem, através do julgamento que se faz do aluno, em relação ao seu rendimento, apontando seus sucessos ou fracassos e com isso estimulando a sua aprendizagem.

Os dados apresentados nos estudos de Lauchande, *et al.* (2012) e Castiano, Nguenha e Guro (2014) apontam para uma situação da necessidade de análise do processo de avaliação da aprendizagem incluindo a identificação das percepções dos diferentes actores que intervêm nas diferentes fases da educação das crianças no currículo do ensino básico, pois as possibilidades de desenvolvimento de habilidades e aptidões que suscitem nelas a capacidade de intervenção em seu meio ainda são questionáveis.

A partir do problema acima formula-se a seguinte questão-chave da pesquisa: *Qual é a percepção dos actores do processo educativo em relação a avaliação da aprendizagem no desenvolvimento de competências dos alunos?*

Como se referiu na introdução, a preocupação fundamental da presente pesquisa é analisar como os diferentes actores do processo educativo percebem a avaliação da aprendizagem dos alunos no 3º ciclo do Ensino Básico. Portanto, a intenção do pesquisador neste estudo é de contribuir para uma melhor compreensão sobre como os diferentes actores do processo educativo percebem a avaliação da aprendizagem dos alunos de modo a reflectir sobre as suas estratégias com vista a dar acompanhamento mais adequado aos alunos e, conseqüentemente melhoria do seu rendimento escolar.

### **1.3 Conceptualização teórica**

Todos os conceitos ou áreas de conhecimento em análise neste estudo circunscrevem-se em torno do currículo do EB. Portanto, afigura-se prioritário definir, à partida os termos currículo, percepção, e avaliação da aprendizagem para ajudar a compreender melhor o fenómeno em estudo.

**Currículo** é uma lista e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar; um ciclo de estudo, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso (Ribeiro, 1999).

**Avaliação da aprendizagem** é uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência desses resultados com os objectivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às actividades didácticas (Libâneo, 2004).

**Percepção** é o conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações recebidas dos estímulos ambientais (Sternberg, 2000).

A necessidade de aprendizagem é algo inerente a qualquer indivíduo desde o nascimento, não importando o grau de capacidade ou de dificuldade que apresenta. Portanto, essa necessidade deve ser estimulada com precisão e sabedoria, e o ambiente escolar, familiar e social são, sem

dúvida, o lugar onde essa aprendizagem ocorre com mais satisfação (Sueli, 2008). É através de um currículo pré-estabelecido que a criança constrói seu saber diário ao observar as pequenas coisas com as quais convive nos diferentes ambientes.

Sueli (2008) refere ainda que a avaliação da aprendizagem quando utilizada pela escola permite constatar a aprendizagem dos alunos dentro do processo educativo, tomando em consideração a diferença de percepções do aluno por meio da observação, identificação, discriminação ou reconhecimentos.

Num processo educativo, os alunos nem sempre apresentam os mesmos ritmos de aprendizagem, isto é, percebem os conteúdos de maneiras diferentes, há os que percebem com facilidade e outros que precisam de muito tempo para a assimilação. É através da interação que o aluno estabelece relações com o ambiente escolar, familiar e social e com os conhecimentos prévios que adquire fora da escola na sua vida cotidiana, o que Vygotsky (1984) chama de socio-construtivismo.

No contexto dos conceitos acima descritos, o presente estudo enquadra-se no modelo teórico socio-construtivista proposto por Vygotsky (1984) como citado em Luckesi (2005). Neste modelo a premissa básica do aprendizado caracteriza-se pela interação entre pessoas. De acordo com Luckesi (2005), o modelo de Vygotsky defende a ideia de que o aluno deve participar activamente do seu processo de construção de conhecimento, que é produzido a partir da cultura e contexto em que se encontra. Nesse sentido, o professor tem o papel importante de mediação para a construção de conhecimento.

Ainda de acordo com Luckesi (2005), no modelo socio-construtivista de Vygotsky, o processo de aprendizagem humana acontece numa relação dialéctica entre a sociedade e o sujeito, isto é, o processo de ensino-aprendizagem é caracterizado por um conjunto de acções de interação, onde a troca de informações tem maior foco. Para a presente pesquisa, a escolha deste modelo justifica-se pelo facto, de neste processo existir uma concepção de construção gradual do conhecimento num ambiente histórico e social, isto é, o desenvolvimento cognitivo e cultural aparece no nível social e, posteriormente, no nível individual, o aluno.

Contudo, na óptica do construtivismo social, a construção gradual do conhecimento pelo aluno pressupõe a presença de um mediador, o professor. Isto significa que o aprendizado não fica

subordinado apenas às estruturas intelectuais, mas implica a existência de outros para que aconteça (Pain, 1985).

Com efeito, entende-se nesta pesquisa que, o professor e outros actores do processo educativo ao interagirem de forma efectiva na avaliação de aprendizagem do aluno podem propiciar a aquisição de competências e mudanças significativas no comportamento da criança.

## **1.4 Objectivos e perguntas de pesquisa**

### **1.4.1 Objectivos geral e específicos**

Esta pesquisa tem como objectivo geral analisar a percepção dos diferentes actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem no 3º ciclo do Ensino Básico, 6ª e 7ª classes. Especificamente, esta pesquisa visa:

1. Caracterizar o processo de avaliação da aprendizagem nos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico.
2. Identificar o papel dos diferentes actores do processo educativo na avaliação da aprendizagem dos alunos.
3. Explicar a percepção dos actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos.
4. Relacionar o papel dos actores do processo educativo com os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico.

### **1.4.2 Perguntas de Pesquisa**

Para a operacionalização dos objectivos específicos foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como se caracteriza o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos no 3º ciclo do Ensino Básico?
- b) Qual é o papel dos diferentes actores do processo educativo na avaliação das aprendizagens dos alunos?
- c) Qual é a percepção dos actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos no 3º ciclo de aprendizagem?
- d) Que relação existe entre o papel dos actores do processo educativo com os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos no 3º ciclo do Ensino Básico?

### **1.5 Relevância da pesquisa**

A escolha de um tema de dissertação é uma tarefa bastante aturada, isto é, exige tempo, pesquisa, motivação e é influenciada por diversos factores, como seja, a experiência pessoal, académica e profissional do pesquisador (Neves & Domingues, 2007).

No caso específico, dois motivos (profissionais e académicos) influenciaram a escolha do tema: Análise da Percepção dos Actores do Processo Educativo sobre a Avaliação da Aprendizagem no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Profissionalmente, o pesquisador sempre teve interesse em estudar a problemática da qualidade da Educação, sobretudo no campo da transição dos alunos de uma classe para a outra sem que estes tenham desenvolvido as competências básicas necessárias para o efeito, pois depois da introdução do Currículo do Ensino Básico em 2004, houve muitas interpretações por parte de pais e/ou encarregados de educação, professores, académicos, políticos, etc. sobre a qualidade da educação com a introdução deste currículo. Outrossim, enquanto professor da Escola Secundária “25 de Setembro” de Homóine, em 2009 o pesquisador teve a oportunidade de participar de um debate da Rádio Arco sobre a qualidade do Ensino Básico, no qual se discutiu os aspectos positivos e negativos do currículo do Ensino Básico.

A repercussão do número elevado de aprendentes que terminam o 3º ciclo do Ensino Básico sem que tenham adquirido competências básicas para o efeito (ler, escrever e fazer operações simples de matemática) motivou a escolha deste tema. Portanto, este estudo poderá auxiliar os professores a aperfeiçoar as suas práticas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista profissional a investigação deste tema poderá ajudar os professores a reflectirem sobre os procedimentos da avaliação de aprendizagem dos alunos de modo a dar-se o acompanhamento mais adequado aos alunos para a melhoria do rendimento escolar e a compreender que o uso das diferentes formas de avaliação assume o seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fraco rendimento escolar.

Um outro aspecto que conduziu este estudo inclui a necessidade de o professor compreender o propósito da avaliação, auxiliando o aluno a reconhecer as suas próprias necessidades, desenvolvendo a consciência da sua situação escolar e orientando o seu esforço do que não estará correndo bem. A investigação do tema, certamente, ajudará o pesquisador no exercício das suas funções a usar a avaliação para ajudar o aprendente a ter acesso ao conhecimento e sucesso no processo de ensino.

## **1.6 Revisão preliminar da literatura**

Como foi referido na secção 1.3 de concepção teórica, Percepção é o conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações recebidas dos estímulos ambientais e que de acordo com Sternberg (2000) abrange muitos fenómenos psicológicos.

No processo educativo, a avaliação da aprendizagem é um dos aspectos mais importantes no percurso escolar do aluno e para o bom desempenho do trabalho dos actores deste processo, especialmente porque quando auxiliada por métodos, técnicas e estratégias apropriadas pode nortear a planificação das actividades (Luckesi, 2005).

O termo avaliação da aprendizagem recebe diversos conceitos e interpretações. Essa variação deve-se ao posicionamento teórico-filosófico dos vários autores que discutem este tema como se ilustra a seguir.

Luckesi (1998: 69) refere que a avaliação pode ser entendida como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista a tomada de decisão”. Nesta definição, o autor revela a possibilidade de uma avaliação que pode proporcionar ao professor, a oportunidade de acompanhar e conhecer os seus alunos, identificar as suas dificuldades e principalmente melhorar, sempre que necessário, o processo de ensino-aprendizagem, através da adequação de conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação e outros aspectos inerentes a este processo.

Sobre este aspecto, Vasconcelos (1998) refere que a avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica a reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre as próximas actividades didácticas.

Na mesma linha de pensamento, Hoffmann (2001) entende a acção avaliativa como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do aprendente frente a qualquer situação de aprendizagem, sendo necessário entendê-la como acompanhamento de uma trajectória, permeado pelo entendimento e pela troca de ideias entre todos os participantes da acção educativa.

Hoffmann (2001) refere ainda que se assim se entender a avaliação, ela poderá ser percebida como um instrumento de auxílio de garantia do processo de ensino e aprendizagem, no qual desaparecem os limites rígidos entre actividades de aprendizagem e actividades de avaliação. Se a função da avaliação é ajudar a construir a aprendizagem e a interferir activamente em uma situação em curso, então é necessário conhecer o processo e perceber na avaliação, indicadores de intervenção dentro do currículo.

Segundo Libâneo (2004: 196) podemos entender o conceito de avaliação da aprendizagem como (...) componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência desses resultados com os objectivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às actividades didácticas.

A avaliação da aprendizagem pode ser entendida como um meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades do aprendente, constituindo um procedimento permanente de suporte do PEA, de orientação para o professor planificar suas acções, a fim de conseguir ajudar o aprendente a prosseguir, com êxito em seu processo de educação (Marsh & Willis, 1999).

Neste contexto, Marsh e Willis (1999) referem que, a avaliação da aprendizagem fará sentido se for utilizada com a finalidade de saber mais sobre o aprendente e de colher elementos para que a educação escolar decorra de forma próxima à realidade e dentro de um contexto. Sendo o contexto dinâmico e sujeito a mudanças, faz-se necessário ter um olhar avaliativo permanente, isto é, o professor precisa ter um vínculo com o que acontece e não se desviar em um imaginário do que o aprendente deve ou não aprender.

A avaliação de aprendizagem nesta pesquisa enquadra-se no sentido mais amplo do conceito onde constitui um elemento determinante do currículo e do seu desenvolvimento. “Ela representa efectivamente, o espaço fundamental onde se cruzam e integram todos os componentes de um currículo em acção, designadamente: finalidade, objectivos, espectro disciplinar, programas, metodologias, intervenientes” (Machado, 1997: 27).

Sobre este aspecto Hoffmann (2001: 47) diz que “a avaliação da aprendizagem não deve estar centrada no entendimento imediato pelo aprendente das noções em estudo, ou no entendimento de todos os tempos equivalentes”. Essencialmente, porque não há paragens ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendentes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos.

Desta citação há duas ideias a reter: a primeira é que, a actividade do professor precisará abranger a diversidade de traços, provocando-os a prosseguir sempre; a segunda que o PEA possui implicações pedagógicas que ultrapassam os aspectos técnicos e metodológicos e atinge aspectos sociais, éticos e psicológicos importantes.

Com efeito, e no entender de Luckesi (1998: 81), “a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Entretanto, quando a avaliação se transforma em um instrumento auxiliar do ensino, ela passa a exercer sua verdadeira função, que é de avaliar conhecimentos, conteúdos ensinados, objectivos propostos e alcançados, isto é, avaliar aquilo que o aluno realmente aprendeu, acompanhando sempre o processo como um todo.

Conforme referenciado ao longo deste capítulo na secção 1.3 um processo educativo é uma prática social na qual se promove a formação do indivíduo com vista a sua inserção na vida da sociedade (Oliveira, 2003).

De acordo com Zayas (1999), um processo educativo é resultante das relações sociais que acontecem entre os sujeitos que nele intervêm, é conduzido de forma sistemática e eficiente, mediante a apropriação de uma cultura acumulada pela humanidade, através da participação activa e consciente dos alunos, planificando no tempo e observando certas estruturas de organização das leis da didáctica que expressam a essência desse processo.

Percebe-se que um processo educativo resulta das relações sociais entre sujeitos que nele intervêm, é encaminhado de modo sistemático, tendo em conta os (objectivos, conteúdos, métodos, recursos, formas de avaliação) com finalidade de alcançar sua eficiência, fundamentada numa concepção pedagógica geral, sobre uma base didáctica (professores-alunos) e desenvolvido por pessoas especializadas como professores.

## **1.7 Contexto local**

A pesquisa desenvolveu-se na Região Sul de Moçambique, no Distrito de Homoíne, Província de Inhambane. O Distrito de Homoíne faz limite a norte com o Distrito de Morrumbene, a Sul com o distrito de Jangamo e Inharrime, a este com a cidade de Maxixe e a oeste com Panda e Funhalouro. De um total de 68.775km<sup>2</sup> da província de Inhambane, o distrito de Homoíne ocupa uma superfície de 1.918km<sup>2</sup> e possui uma população de 121.512 habitantes (INE, 2013: 9).

Para melhor delimitar o estudo tomou-se como base a vila sede de Homoíne e foi seleccionada a Escola Primária Completa Anexa ao Instituto de Formação de Professores de Homoíne. A escola está situada a 1.200m da vila-sede do distrito. A mesma funciona desde 1932, e em 2004 beneficiou de uma reabilitação provida pela igreja católica.

De acordo com o Relatório do primeiro semestre de 2015, a escola funcionava com um total de 1.114 alunos, assistidos por 31 professores, num regime de dois (2) turnos para o 1º, 2º e 3º ciclos. O 3º ciclo (6ª e 7ª) classes tinha 287 alunos como mostra a Tabela 1.1 que se segue.

**Tabela 1.1: número de aprendentes e professores por ciclos de aprendizagem**

Nr.	Ciclo	Classe	Idade (Anos)	Nº de turmas	Nº de aprendentes	Total	Nº de professores	Observação	
1	1º	1ª	6-10	4	147	338	8	Alguns professores trabalham em dois turnos em regime de horas extras devido ao défice de professores.  Assim, o 3º ciclo é assistido por 14 professores, 11 efectivos e três em regime de horas extras  As três turmas da 7ª classe funcionam no período de manhã e as quatro turmas da 6ª no período de tarde	
		2ª		4	191				
2	2º	3ª	8-15	4	145	489	12		
		4ª		4	163				
		5ª		4	181				
3	3º	6ª	11-17	4	169	287	11		
		7ª		3	118				
Total				27	1114	1114	31		

Em termos de infra-estruturas, a escola conta com três blocos, cada um com cinco salas de aula, totalizando quinze salas ao todo. No 1º bloco, para além de salas de aula está a Secretaria-geral da escola, o Gabinete de Director Adjunto Pedagógico (DAP). O segundo bloco está anexo a sala dos professores, onde decorrem as reuniões e tem dois sanitários, sendo um masculino e outro feminino para os professores. Por detrás das salas foram construídos seis sanitários para os alunos e outros funcionários, sendo três masculinos e três femininos.

A escola dispõe também de energia eléctrica, uma bomba manual de água localizada no IFP de Homoíne, um centro social, um campo polivalente de desporto (andebol, basquetebol, futebol salão e voleibol) e campo de futebol 11, onde são realizadas as aulas de educação física.

No que concerne à avaliação, de acordo com a Directora Adjunta Pedagógica estão em vigor três modalidades de avaliação, designadamente: diagnóstica, formativa e sumativa. Os mesmos estão previstos no Regulamento de Avaliação no Ensino Básico (RAEB), aprovado pelo Diploma Ministerial nº 54/2003 no artigo 51 como refere (MINED, 2003).

## **1.8 Visão geral dos capítulos subsequentes**

A presente dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, que inclui o contexto do estudo, a declaração do problema, a descrição dos objectivos e perguntas de pesquisa, a relevância da pesquisa, os conceitos o contexto local, a conceptualização teórica e a revisão preliminar.

O segundo capítulo contempla a fundamentação teórica, na qual o pesquisador com base na revisão da literatura discute argumentos de vários autores sobre o tema de pesquisa. Neste capítulo, o pesquisador apresenta o papel dos actores do processo educativo na avaliação de aprendizagem dos alunos, as modalidades de avaliação de aprendizagem no Currículo do Ensino Básico, e descreve as características básicas da avaliação de aprendizagem. Ainda no mesmo capítulo, o pesquisador apresenta a importância dos instrumentos e métodos na avaliação de aprendizagem com vista a aquisição de competências pelo educando e são também apresentadas algumas ideias sobre como se realiza a avaliação da aprendizagem no Currículo do Ensino Básico moçambicano e por fim as lições aprendidas pelo pesquisador.

O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Descreve inicialmente a forma como foi feita a pesquisa e faz a discussão da metodologia usada, desde a descrição e justificação da escolha da metodologia, a selecção da população de estudo e da amostra, os métodos de recolha de dados, questões de ética que orientaram a pesquisa e, finalmente explica a forma como os dados foram analisados.

O quarto capítulo apresenta e discute os resultados do estudo e o quinto capítulo apresenta as conclusões e recomendações.

## **CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA**

O presente capítulo faz o enquadramento teórico, abordando os seguintes aspectos: 2.1 Modalidades de avaliação e suas funções; 2.2 Características básicas da avaliação de aprendizagem; 2.3 Importância dos Instrumentos de avaliação da aprendizagem; 2.4 Importância dos métodos de avaliação; 2.5 Papel dos actores do processo educativo na avaliação de aprendizagem; e 2.6 Lições aprendidas pelo pesquisador à volta dos assuntos abordados neste capítulo.

### **2.1 Modalidades de avaliação e suas Funções**

De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem no ensino básico como, aliás, em todos os níveis de ensino é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. Ela constitui elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo.

Perrenoud (1999) refere ainda que, de um modo geral, todas as actividades avaliativas concorrem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos e visam diagnosticar como é que as escolas e os professores contribuem para esse desenvolvimento. Com efeito, a avaliação possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação a turma ou classe, estabelecendo uma base para as actividades de ensino-aprendizagem.

Para Hoffmann (2001), a avaliação tem a função de estimular oportunidades de acção e reflexão através de acompanhamento permanente do professor, propiciando ao aluno no seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção do conhecimento.

A avaliação como componente didáctico cumpre importantes funções no processo ensino-aprendizagem. Essas funções são definidas a partir da concepção de educação do professor e se evidencia na maneira como ele conduz a acção didáctica (Luckesi, 2011).

Autores como Gonçalves, Albuquerque & Aranha (2008) defendem que a avaliação da aprendizagem consiste, basicamente, em verificar o que os alunos conseguiram aprender e o que o professor conseguiu ensinar. Segundo estes autores vários são os propósitos da avaliação, designadamente:

Avaliar para conhecer os alunos; determinar e verificar se os objectivos foram ou não alcançados; identificar as dificuldades de aprendizagem; aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem; diagnosticar as dificuldades de aprendizagem; promover os alunos (Gonçalves, Albuquerque & Aranha, 2008: 34).

Da asserção acima compreende-se que a avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem. É através da prática avaliativa que se toma conhecimento dos resultados da aprendizagem. Porém, o que se percebe no contexto escolar é que a prática avaliativa está reduzida a aplicação de provas com carácter classificatório. Este facto pode estar directamente relacionado ao processo histórico da avaliação.

A avaliação fornece ao aluno e aos pais e/ou encarregados, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, informações qualitativas e quantitativas do desempenho dos alunos e possibilita ao professor reflectir criteriosamente sobre o seu desempenho e introduzir melhorias que se revelam pertinentes (Lima, 2008).

Os estudos de Ribeiro (1999), Sousa e Oliveira (2007) e Santos e Varela (2007) consideram que a avaliação da aprendizagem destina-se à identificação dos conhecimentos que o aluno tem no início de aprendizagem, os conhecimentos adquiridos a um dado momento de aprendizagem e o grau alcançado no fim de um certo período de aprendizagem, conferindo, respectivamente, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Gonçalves *et al.* (2008) salientam que, ainda que a avaliação de aprendizagem seja um processo contínuo, progressivo e indispensável no ensino-aprendizagem que subsidia a planificação por meio de uma análise da situação vivenciada, independentemente da modalidade de avaliação que

se possa estar desenvolvendo, a figura do professor revela-se importante no diálogo reflexivo de ajuda e de compreensão.

Portanto, a maioria das literaturas consultadas, incluindo o Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB) aprovado, pelo Diploma Ministerial nº 46/2008 de 27 de Fevereiro de 2008 no artigo 63 do capítulo da Avaliação menciona que são três as modalidades de avaliação do ensino-aprendizagem presentes no processo educativo, designadamente: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

### *Avaliação formativa*

De acordo com o MINED (2008), a avaliação formativa é a principal modalidade do Ensino Básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumento de recolha de informação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

Na mesma linha de pensamento Petitjean (1994), afirma que uma avaliação só é verdadeiramente formativa quando é compreendida pelo aluno nas suas diferentes dimensões e lhe permite regular a sua aprendizagem, através da construção crítica do seu percurso.

Corroborando com Petitjean, Perrenoud (1999:103) diz que “é formativa, toda a avaliação que ajuda o aluno a desenvolver, ou melhor, que participa na regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de projecto educativo”.

Na sua obra intitulada “Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre duas Lógicas” Perrenoud (1999) afirma que seria melhor falar da Observação formativa do que de avaliação devido ao estigma que a expressão avaliar já criou, pois é geralmente associada à palavra medida, classificação, entre outros termos. O autor salienta ainda que qualquer forma de observação é relevante, pois nenhuma informação obtida através da percepção é, a priori descartada, o que facilita ao professor, conceber intervenções seguras, no processo de ensino-aprendizagem.

Uma observação formativa tem repercussões bastante valiosas, pois permite ao professor a recolha de informações vitais sobre o desempenho do aluno, verificando os seus erros com o objectivo de melhorar o seu desempenho com vista ao êxito.

Para Ribeiro (1990), a avaliação formativa deve ser do domínio do professor, pois ela deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem-sucedidas e as que levantam dificuldades para que se possam ultrapassar levando os alunos à competência e ao sucesso.

O pesquisador percebe que a avaliação formativa é puramente qualitativa, pois permite orientar e regular as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar nem de seleccionar. Ademais, uma avaliação formativa ajuda na construção de itinerários de formação pessoais, garantindo que os processos de formação se ajustem as características do aluno, possibilitando a adaptação do ensino às diferenças individuais. Sua finalidade é reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo.

Corroborando com este pensamento, Gonçalves *et al.* (2008:49) referem que a função fundamental da avaliação formativa circunscreve-se em “fornecer o *feedback* tanto para o aluno como para o professor; regula o processo de ensino-aprendizagem, detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptados ou dificuldades de aprendizagem dos alunos”.

Ainda que a avaliação formativa considere os resultados da aprendizagem, incide preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas e compreende quatro momentos no processo de ensino-aprendizagem, a saber:

**Antes** de desencadear um processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa permite diagnosticar, à partida a situação dos alunos e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento desse processo; **Durante** o processo, através de uma interacção contínua, é possível clarificar com os alunos os níveis de exigência e definir e desenvolver medidas de reajustamento (...); **Após pequenos períodos** de aprendizagem, se analisam os seus produtos, permitindo, sempre que necessário, proceder a uma reorientação do trabalho; **depois de um período mais longo**, a avaliação formativa permite fazer um balanço das aprendizagens, possibilitando reorganizar actividades conforme as diferentes necessidades dos alunos (Petitjean, 1994: 34).

Com efeito, se a avaliação formativa respeitar os quatro momentos mencionados pelo autor, evidentemente, a aprendizagem mais do que um simples armazenamento de conhecimentos

fragmentados, desenvolver-se-á num movimento contínuo e em espiral, no qual a aprendizagem é centrada no aluno – actor da sua aprendizagem.

### *Avaliação sumativa*

Diversas literaturas como: Ribeiro (1999), Perrenoud (1999), Gonçalves *et al.* (2008) INDE/MINED (2012) e Nhapulo (2012) mostram que não existe um conceito de avaliação sumativa que seja universalmente aceite por todos os autores do campo educativo. Daí que este conceito tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos, sendo que algumas definições merecem reflexão.

De acordo com Gonçalves *et al.* (2008:56), “*a avaliação sumativa consiste num balanço do que aprendeu, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno*”. No contexto escolar, esta modalidade de avaliação cumpre um papel normativo, uma vez que informa se o aluno está ou não apto a passar para a classe ou ciclo seguinte.

Para Nhapulo (2012), a avaliação sumativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem. Esta avaliação corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto de um todo e só tem sentido efectivar-se quando o professor tem matéria que justifique tal avaliação.

Para o pesquisador, a avaliação sumativa para além de ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, procura aferir os resultados recolhidos pela avaliação formativa para a obtenção de indicadores que permitam aperfeiçoar um futuro processo de ensino.

Conforme o nº 1, 2 e 3 do Artigo 66 do REGEB, a avaliação sumativa

Consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular da “respectiva turma”, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências. Ela ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo; (...) deve ser acompanhada, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

Como se pode perceber, esta modalidade de avaliação procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação equilibrada do trabalho realizado. Contudo, é importante ter-se em conta que a avaliação sumativa não se deve apoiar apenas no juízo sobre os alunos ou sobre os processos, e sim, deve ser compreendida como um meio para se conhecer mais sobre uma determinada realidade numa perspectiva de se aperfeiçoar processos futuros.

### *Avaliação diagnóstica*

Segundo Silva (2012), a avaliação diagnóstica permite a captação de progressos e dificuldades do aluno, visando através dos mesmos, uma modificação do processo de ensino que possibilite concretizar seus objectivos. Ela permite segundo o autor o alcance dos propósitos como: verificar se o aluno estabelece ou não determinados conhecimentos ou habilidades que são necessários para aprender algo novo, discriminar, compreender, caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem ou as próprias dificuldades.

Corroborando com o autor acima Santana (1998) refere que o diagnóstico se constitui por

uma sondagem, projecção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objectivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planificar para seleccionar as dificuldades encontradas (Santana, 1998: 33).

É nessa perspectiva que se torna importante a realização de um diagnóstico no início do ano lectivo ou de uma unidade temática, pois irá fornecer dados ao professor sobre o nível de conhecimentos do aluno, e através destes o professor poderá planificar melhor sua prática, dando ênfase aos conteúdos mais deficitários.

Na mesma linha de pensamento Haydt (1995) salienta que a avaliação da aprendizagem como acto diagnóstico auxilia o professor a determinar quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos nos programas educacionais e permite diagnosticar as dificuldades dos alunos.

Por sua vez, Gonçalves *et al.* (2008) referem que a avaliação pode fornecer ao professor os elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalho que vai desenvolver, às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar.

Com efeito, a avaliação diagnóstica deve possibilitar ao professor identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno no grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades, consubstanciando o seu objectivo principal que é o de proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens (Ribeiro, 1999).

De acordo com Libâneo (1991), os professores não têm conseguido usar os procedimentos da avaliação da aprendizagem para atender a sua função educativa, pois tem prevalecido nas escolas a função de controlo, que só visa o aspecto quantitativo, em prejuízo do qualitativo, sancionando assim a verdadeira função, os objectivos e o papel da avaliação, que deveriam contribuir para a aquisição de competências básicas necessárias em um nível de ensino. O autor salienta que os professores não conseguem fazer uma relação de equilíbrio entre os aspectos quantitativos e qualitativos. Cingem-se meramente nos aspectos quantitativos ou apenas qualitativos, ficando, no entanto, a avaliação precisamente vista como medida ou, apenas perdida na subjectividade.

## **2.2 Características básicas da avaliação de aprendizagem**

No contexto escolar, a avaliação deve estar ligada a um projecto educativo da escola e deve ser elaborada com a participação de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, que é amplo, dinâmico e socio histórico e deve estar em concordância com os objectivos visados pela escola, que atendam aos interesses e necessidades dos aprendentes (Kenski, 1995).

Consequentemente, Moraes (2003: 29) refere que “o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humanas, técnica e político-social”. Nesta asserção, Moraes defende a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, tornando óbvia a ideia de que um professor, que em sua formação e em sua prática reúne tais dimensões, tornará possível, em sala

de aula um ensino de boa qualidade e adoptará uma avaliação mais adequada, mais coerente e mais eficaz.

De acordo com Luckesi (2005), as características mais evidenciadas na prática educativa, tanto docente como discente, estão voltadas à promoção, através da resolução de provas ao que ele denomina de “pedagogia do exame”. O autor refere que nessa prática em que o professor utiliza as provas como ameaça, se constitui num factor negativo para a aprendizagem.

Luckesi (2005) salienta ainda que essa prática traz repercussões de ordem pedagógica, psicológica e sociológica. Pedagogicamente, torna-se desmotivadora, isto é, não auxilia a aprendizagem dos aprendentes, dificultando o cumprimento da função principal da avaliação – que é de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem; psicologicamente desenvolve personalidades submissas; inviabiliza a compreensão, pela falta de transparência; leva a sociedade ao conformismo; sociologicamente, a desarticulação entre os procedimentos de avaliação e o processo de ensino-aprendizagem, pode levar à selectividade social; às desigualdades sociais premiando e castigando uns e detrimento de outros. Neste sentido, o autor considera que a avaliação está mais articulada com a reprovação do que com a aprovação.

Corroborando com o autor, Vasconcelos (1995: 37) afirma que, no contexto escolar, os testes e/ou provas surgem para derrubar todos os indisciplinados. O autor salienta que:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, medo, angústia, insónia, ansiedade, decepção, introjecção de auto-imagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão de nota logo nas séries iniciais é certamente uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada.

No entender do pesquisador, qualquer julgamento que o professor emite sobre o seu aluno pode definir o tipo de relacionamento que mantém com o mesmo. A avaliação que o professor faz é o reflexo dessa relação. Portanto, se o professor se relaciona bem com o seu aluno ou com a turma, supõe-se que os resultados da aprendizagem tendem a ser os melhores possíveis, caso contrário, essa relação poderá trazer resultados prejudiciais.

De acordo com Santos e Varela (2007) a avaliação na perspectiva referida acaba desempenhando, na prática, um papel político que pedagógico, pois não é usada como um recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Ao invés disso é

desenvolvida como instrumento de poder, de controlo, tanto por parte do sistema social como pela escola, pelo professor e quanto pelos próprios pais.

Para que a avaliação da aprendizagem assuma o seu verdadeiro papel terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a conservação.

A avaliação é um recurso pedagógico útil necessário para auxiliar o educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como sendo a tirana da prática educativa que ameaça e submete a todos, mas sim amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva (Luckesi, 2003).

Como recurso pedagógico, à medida que o professor presta atenção ao percurso do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvio está tendo. O aluno por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua actividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e necessidades de avanço.

No que se refere às características mais importantes da avaliação escolar Libâneo (1991) refere que:

A avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino aprendizagem e não uma etapa isolada; ela ajuda a tornar mais claros os objectivos que se pretende atingir; ajuda a desenvolver capacidades e habilidades, a identificar os alunos mais activos e os apáticos, os espertos e os lentos os interessados e os desinteressados; Ela deve centrar-se no entendimento de que as capacidades se expressam no processo da actividade do aluno, em situações didácticas. A avaliação deve ter um carácter objectivo, capaz de comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos, de acordo com os objectivos e os conteúdos trabalhados. Contudo, isso não significa excluir a subjectividade do professor e dos alunos; ela ajuda a auto-percepção do professor e reflecte os valores e expectativas do professor em relação aos alunos (Libâneo, 1991: 200).

Por sua vez Perronoud (1999) afirma que a característica persistente da avaliação de aprendizagem na escola continua sendo a adopção de provas que submetem os alunos a desempenhos. Uns têm desempenho considerado bom, outros mau. O autor salienta que a avaliação da aprendizagem que prevalece nas escolas é normativa e comparativa, uma vez que os

desempenhos de uns são definidos em relação aos de outros, como se todos tivessem ritmos iguais de aprendizagem e igual capacidade de responder a questões semelhantes.

Sobre este aspecto, Perrenoud (1999) afirma que essa maneira de avaliar, no contexto europeu não é mais uma característica de todas as escolas, pois muitas já estão voltadas para uma avaliação mais descritiva e criteriosa do aluno, que caminha para uma avaliação formativa e que rompe com as correntes da avaliação tradicional.

### **2.3 Importância dos Instrumentos de avaliação de aprendizagem**

Segundo Luckesi (2003), a prática de aplicação dos instrumentos de avaliação de aprendizagem tem a sua origem na escola moderna nos séculos XVI e XVII com a cristalização da sociedade burguesa. A prática conhecida hoje é herdeira da referida época, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade.

O autor refere ainda que, actualmente, (Século XXI) a aplicação dos instrumentos de avaliação se tem resumido à aplicação de provas e exames, uma vez que estas são mais fáceis e frequentes de serem executadas.

Os instrumentos de avaliação são meios de controlo, feitos através de atribuição de pontos ou notas, para que os alunos realizem as tarefas e tenham comportamentos esperados, os quais o professor e a instituição almejam (Osório, 2008).

Para Mendez (2002), o termo “instrumentos de avaliação é entendido como recursos utilizados para a colecta e análise de dados no processo de ensino-aprendizagem, visando promover a aprendizagem dos alunos”.

Por sua vez, Maraes (2003) refere que os instrumentos e procedimentos de avaliação podem ser definidos de acordo com a abordagem metodológica que o professor adopta em sua prática pedagógica e têm a ver com a definição, as características e as funções de avaliação que essa abordagem possa prever.

Para o pesquisador, os instrumentos de avaliação, são de um modo geral, recursos que empregamos para a recolha de informações sobre o desempenho do educando. Sua finalidade é ampliar a capacidade de observação do avaliador.

Este pensamento é consubstanciado por Gonçalves & Larchert (2012) ao definirem instrumentos de avaliação como procedimentos didáticos utilizados no decorrer da prática pedagógica, com o objectivo de conduzir o professor durante o processo de ensino e orientar os alunos quanto as suas aprendizagens.

Para Luckesi (2011), os instrumentos de avaliação são ferramentas usadas para o registo de desempenho dos alunos, quer sejam: portfólios, tarefas e/ou testes aplicados pelo professor, trabalhos em grupos ou individuais, observação de cadernos, trabalhos de casa (TPC) e outras de expressão do aluno que, analisados permitem o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno.

Importa ter presente que todos os instrumentos de avaliação são úteis desde que sejam adequados aos objectivos da avaliação, isto é, adequados às necessidades e ao objecto da acção avaliativa e elaborados segundo as regras e metodologias científicas. Com efeito, para realizar a avaliação da aprendizagem do aluno, o professor precisa diversificar os instrumentos de avaliação devido ao compromisso que ele tem, tanto com a aprendizagem como com o desenvolvimento de competências dos alunos.

Se tomamos a prática de avaliação como um processo, não é possível conceber e valorizar a adopção de um único instrumento avaliativo, priorizando uma só oportunidade em que o aluno revela sua aprendizagem. Portanto, dar oportunidade aos alunos de diversas possibilidades de serem avaliados implica encarar a avaliação como um verdadeiro processo e assegurar a aprendizagem de maneira mais consistente e fidedigna.

Sobre este aspecto, Haydt (2000) defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interacção entre o professor e o aluno no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino-aprendizagem, na selecção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando a mudança comportamental do educando e do seu compromisso com a sociedade.

Por conseguinte, os resultados manifestados por meio dos instrumentos, podem, por um lado, ser usados pelo professor para conhecer o aluno e melhorar a prática docente, para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias. Por outro lado, poderão auxiliar o aluno num processo de auto motivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem.

Luckesi (2011) ressalta que, por um lado, a diversificação dos instrumentos de avaliação permite compreender melhor o processo de aprendizagem do aluno, isto é, se o professor em suas práticas avaliativas cingir-se em apenas um instrumento, os alunos com dificuldades podem passar despercebidos. Por outro lado, a necessidade de adopção pelo professor de diversificados instrumentos de avaliação permite que tenha clareza sobre o que precisa ser aperfeiçoado e obter mais dados para organizar o seu trabalho.

Para Santos e Varela (2007), os instrumentos de avaliação podem ser usados numa perspectiva diagnóstica e formativa. Numa perspectiva diagnóstica, através do uso dos instrumentos da avaliação de forma contínua, é possível explicar com base nos alunos os níveis de exigência, definir e desenvolver medidas de reajustamento, com base na interpretação fundamentada das dificuldades e dos êxitos, permitindo, assim, uma maior diferenciação das aprendizagens.

Numa perspectiva formativa, instituem um trabalho educativo pautado no exercício permanente de investigação do professor, possibilitando que o professor, à medida que está atento ao andamento do aluno verifique o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvio está tendo e ao aluno descobrir em que nível de aprendizagem se encontra, dentro da sua actividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e necessidades de avanço.

Por conseguinte, depois de um período mais longo, o professor pode usar os instrumentos da avaliação para fazer um balanço das aprendizagens, para melhorar a prática docente, possibilitando reorganizar actividades conforme as diferentes necessidades dos alunos.

Souza (1994) diz que os instrumentos de avaliação devem ser usados de forma transparente e participativa, possibilitando ao aluno identificar as suas próprias necessidades, desenvolver a consciência de sua situação escolar e orientar seus esforços na direcção dos critérios de exigência da escola. É através desses instrumentos que o professor procura compreender o potencial de

cada aluno e como pode actuar para favorecer o processo, procurando sinais do que o aluno sabe e do que pode vir a saber.

É necessário ter-se sempre em conta que os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem e o professor deve reconhecer essas diferenças, pois esse reconhecimento vai permitir ao professor superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos através da diversificação dos instrumentos de avaliação nas suas práticas avaliativas.

Relativamente aos instrumentos usados nas práticas avaliativas, o estudo de Lemos (1992) indica os seguintes: entrevistas, registo de incidentes críticos, análise de conteúdos, testes de questionários, grelhas de observação, testes de aproveitamento, técnicas sociométricas, escalas de classificação, técnicas projectivas, escalas de ordenação de aptidão, listas de verificação, medidas de desempenho.

Abordando a questão de registo dos resultados Airasian (2001) apresenta três tipos de instrumentos que podem ser utilizados, designadamente: (i) a lista de verificação que pode fornecer a indicação sobre a presença ou ausência de certos elementos no desempenho avaliado; (ii) narrativa/incidente crítico que permite relatar, de forma descritiva, como decorreu o desempenho e explicar em que medida os alunos atingiram os objectivos e (iii) e escala de classificação que permite indicar o nível em que os objectivos foram atingidos.

Uma avaliação efectiva deve ser aquela que variando os seus métodos e instrumentos, consegue, não só identificar o grau das competências adquiridas por cada aluno no início, no meio e no fim da sua aprendizagem, mas também consegue estudar, compreender e remediar as dificuldades que cada aluno encontra na sua aprendizagem (Airasian, 2001).

De acordo com Haydt (2000), ao seleccionar as técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem, o professor precisa considerar os seguintes aspectos:

- Os objectivos visados para o ensino-aprendizagem (aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes);
- A natureza do componente curricular ou área do estudo;
- Os métodos e procedimentos usados no ensino e as situações de aprendizagem;
- As condições de tempo do professor;

- O número de alunos na classe ou turma.

No entender de Perrronoud (1999), os procedimentos de avaliação são habitualmente utilizados em função do desempenho do aluno, ao qual é atribuída uma nota, que ao final de um período lectivo é somada a outras notas e tirada uma média ou de um perfil desse aluno. Esse balanço, ao final determinará um certificado ou não; se será promovido de série ou não; se permanecerá na escola ou se será transferido para outra.

Para Libâneo (1994), o processo de avaliação inclui instrumentos e procedimentos diversificados, a saber: prova escrita; questões certo-errado; questões de lacunas (para completar); questões de correspondência; questões de múltipla escolha; questões do tipo teste de resposta curtas; questões de interpretação, etc.

O autor fala ainda de procedimentos auxiliares de avaliação, como a observação, a entrevista e ficha técnica de dados dos alunos. Salienta que estes procedimentos são muito importantes, pois exigem do professor uma atenção directa ao aluno e um bom relacionamento entre ambos, oferecendo melhores oportunidades de identificação do desempenho do educando e de suas dificuldades. Corroborando com este autor Luckesi (2002) diz que o professor precisa compatibilizar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado de acordo com os seus níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido por eles. Assim, o autor esclarece que:

Um instrumento de avaliação da aprendizagem não tem que ser nem mais fácil nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado e aprendido. O instrumento de avaliação deve ser compatível, em termos de dificuldade, com o ensinado (Luckesi, 2002: 178).

De acordo com o pesquisador, os instrumentos de avaliação devem ser construídos para auxiliar a aprendizagem dos educandos e não como forma de “punição” para provarem se sabem ou não determinados conteúdos. Para Hoffmann (2005:119) “(...) é necessária a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para o acompanhamento também confiável”.

Sobre este aspecto Mendez (2002) afirma que o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele. Mais do que um instrumento, importa o tipo de conhecimento que se faça dele, o tipo de qualidade que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo é formulado.

Para a presente pesquisa listamos alguns instrumentos de avaliação na perspectiva de Nhapulo (2012), que são mais usados no contexto do Ensino Primário, designadamente: “Testes escritos e orais (testagem), Grelha de observação, Avaliação diagnóstica, Caderno diário, Caderno de desempenho, Trabalho de grupo, Registo de incidentes críticos, Escala de classificação, Lista de verificação, Relatório, Entrevistas, Portfólio e Exames.

## **2.4 Importância dos métodos de avaliação**

De acordo com Filippi, Bortolini e Dias (1996), a palavra método deriva do grego *méthodos*, uma palavra composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *hedós*, que significa via, caminho. Da etimologia pode dizer-se que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a consecução de certos objectivos, fins, resultados, conceitos, etc.

Para Rampazzo (2002: 13), a palavra método refere-se a “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”.

O autor salienta que o método deve ser analisado e compreendido, tanto do ponto de vista técnico e operacional de organização do ensino e adaptação do indivíduo à sociedade como da forma de organizar, desenvolver e avaliar uma acção social específica, de uma instituição escolar tendo em conta as condições, necessidades e interesses predominantes na prática social que se estabelece.

No entender do pesquisador, o método é o objecto de estudo da didáctica, pois ele responde ao como ensinar.

Fernandes (1996) destacando os métodos de avaliação e sua articulação com o desenvolvimento de competências, actividades de aprendizagem e a avaliação menciona os seguintes métodos como os mais usuais no contexto escolar: questões orais, observação informal e estruturada das intervenções; produção de textos criativos; construção de tabelas e gráficos; observação do funcionamento do grupo; discussão em turma; produção de cartazes.

Por sua vez, o Artigo 72 do Regulamento Geral do Ensino Básico refere que no âmbito da avaliação sistemática (AS) e avaliação contínua (AC) deve-se recorrer aos seguintes métodos:

perguntas orais (incluindo exercícios de leitura); testes escritos sobre o tema anterior; trabalho para casa (TPC); revisão dos cadernos; participação dos alunos, (...) no âmbito da avaliação parcial (AP) deve-se recorrer aos testes escritos (incluindo ditados e redacções); trabalhos práticos e outras actividades específicas de disciplina, no fim de uma etapa de aprendizagem.

Na opinião do pesquisador não existe um método excelente para a avaliação da aprendizagem que por si só contribua para uma aprendizagem efectiva, especificamente, porque o seu uso decorre da natureza da disciplina, das características e do tipo de avaliação e de outros factores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem.

Das literaturas consultadas pelo pesquisador parece estar claro que os métodos e os instrumentos de avaliação não são os únicos responsáveis para uma boa avaliação, visto que para uma boa avaliação é essencial o uso correcto dos mesmos. Portanto, não existem instrumentos acabados e adequados que por si só resolvam os problemas da avaliação.

Consequentemente, o professor não pode em suas práticas se auxiliar de um único instrumento ou método para a avaliação dos alunos. Os instrumentos de avaliação devem ser usados em função ao tipo de aula, de alunos que temos e devem ser utilizados de forma alternada, na certeza de que serão fundamentais para a nossa aula.

Nhapulo (2012) chama atenção na utilização dos instrumentos de avaliação dizendo que:

o professor na sua prática pedagógica não basta apenas constatar que os alunos estão neste ou naquele estágio como resultado de aplicação dos testes, provas clássicas ou questionários; estes instrumentos apenas dão base para começar um processo formativo, mas não são suficientes; é preciso analisar consequências, examinar o contexto em que foram obtidos, estabelecer valores e atitudes, os tipos e formas de comunicação usados, fazer a autocrítica e, é necessário que sejam observados os processos educativos baseados em reflexões e consensos, onde o trabalho educativo deve estar presente antes, durante e depois do processo avaliativo (Nhapulo, 2012: 44).

Nesta perspectiva, o educador pode valer-se de diferentes instrumentos alternativos, desde que seja na perspectiva de discutir com os educandos os resultados obtidos e utilizar a avaliação para melhorar as actividades de ensino-aprendizagem.

## **2.5 Papel dos actores do processo educativo na avaliação de aprendizagem**

De acordo com o MINED/INDE (2012) para que o sistema de avaliação tenha sucesso, pressupõem-se a criação de condições de aprendizagem para que todo aprendiz atinja os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhe possibilita a progressão para estágios seguintes. Estas condições assentam, fundamentalmente, numa avaliação predominantemente formativa, onde o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aprendiz, e permite, por um lado, que se obtenha uma imagem o mais fiável possível do seu desempenho em termos de competências básicas descritas no currículo e, por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o artigo 62 do Regulamento de Avaliação do Ensino Básico refere que são vários os intervenientes, nomeadamente: professores, alunos, encarregados de educação, membros do conselho da escola, a Direcção da escola e técnicos da educação a vários níveis. Por um lado, a presença de vários intervenientes no processo de avaliação como aliás, salienta o REGEB mostra que a aprendizagem não se circunscreve apenas ao juízo formado pelo professor, e sim, envolve os próprios alunos, os seus pais e/ou encarregados de educação, os membros da comunidade e os técnicos da educação. Por outro lado, expressa a densidade de uma nova visão na qual, no seu trabalho, o professor deve criar equipas, desenvolver a capacidade de tomar decisões consensuais relativas ao aluno.

Portanto, sendo a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Agenda, 2025).

Nesse sentido, é fundamental realizar acções que possam influenciar todos os actores no processo de aprendizagem e articular o processo de interacção escola-comunidade, já que a

escola e a comunidade constituem referências essenciais para a formação do educando e é nessa articulação que a educação acontece de forma insubstituível.

Os pais devem manifestar interesse pelas actividades que os filhos realizam na escola, como expressão de sua preocupação pela actuação da instituição e de seu apoio a ela. De acordo com López (2002) os pais:

- Devem manter contactos periódicos com os professores para ter conhecimento constante do processo educativo dos filhos; e
- Prestar a colaboração que lhes for exigida por parte dos professores para tornar mais coerente e eficaz a actuação escolar, tanto no campo académico restrito como no mais amplo das atitudes e dos hábitos de comportamento que se pretende fomentar como parte do projecto educacional da escola.

Para Parolim (2007) existem muitas maneiras dos pais participarem na avaliação de aprendizagem da criança, sendo que algumas contribuições tornam-se muito relevantes como o auxílio nas tarefas escolares, o incentivo a leitura e o seu envolvimento nos eventos pedagógicos ocorridos na escola.

Desta forma, verifica-se a importância do envolvimento de todos os actores na própria acção pedagógica da escola. Os pais devem interagir com os professores não somente nas reuniões pedagógicas, mas em outros momentos como na construção do Projecto Político Pedagógico, na participação de uma aula, na avaliação da aprendizagem dos alunos, entre outros, como evidencia.

Portanto, os pais requerem o acompanhamento, não somente, dos resultados da aprendizagem, mas ao tipo de educação que é fornecida à criança no ambiente escolar. Em decorrência disto, ambas devem interagir e trabalhar em prol do PEA da criança (Gadotti, 1993).

Compartilhar a vida escolar da criança, é factor importante para que o aluno se sinta valorizado e competente para o aprendizado, tal situação é possibilitada em inúmeros momentos e oportunidades que podem ser sugeridas pela escola a fim de que a comunidade venha a se integrar no processo de avaliação da aprendizagem do aluno.

É necessário entender a avaliação como processo integrado com todas as outras actividades desenvolvidas pelo educando, as quais subsidiam a sua aprendizagem. Não perdendo de vista que, se o educando já possuísse os saberes que busca na sala de aula, ele não necessitaria de se dirigir a ela. A sala de aula é o lugar onde se aprende e não o lugar onde se concorre alguma coisa (Luckesi, 2005).

O papel do professor na avaliação da aprendizagem deve ser activo, dando suporte à aproximação do que os alunos fazem em relação ao conhecimento já produzido e a produzir.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correcta é um direito que tenho como gente e que corresponde ao dever de lutar por ele (Freire, 1996: 95).

Desta citação o pesquisador percebe que nas atribuições do professor, é imprescindível pensar sobre o pensar do aluno no decorrer do seu processo de construção do conhecimento e, desenvolver suas acções pedagógicas atento aos seus efeitos no educando, que tem subjectividades e características próprias.

Freire (1996) salienta ainda que o processo de construção do conhecimento requer maior lucidez nas intenções e no modo de avaliar. Requer a análise constante do que foi apreendido pelo aluno e de como se dá o seu pensar. Requer a identificação de “o quê”, “o como: e “porquê” o professor está ensinando, quais intervenções e mudanças devem ocorrer nas estratégias pedagógicas adoptadas.

Portanto, nesse processo, torna-se essencial ouvir o aluno, na busca de compreensão sobre o que ele pensa e sobre que hipótese formula acerca de seus acertos e erros. É importante que o professor procure buscar o seu nível de desenvolvimento e de domínio sobre o assunto trabalhado e, pense a respeito das características dos alunos e de como as considera ao planificar e executar a avaliação da aprendizagem.

Ao professor não cabe mais o papel de julgar o que o aluno sabe ou não. Torna-se urgente o papel de diagnosticar com vista às soluções mais adequadas e mais aceitáveis. Para tal, é necessário que o professor tenha clareza dos objectivos da actividade e se coloque permanentemente como um investigador dos processos de conhecimento. Assim, todas as

actividades de aprendizagem passam a funcionar, no dia-a-dia da escola, como um indício do desenvolvimento do educando, do exercício do processo de ensino (Fullan, 2006).

É fundamental que o professor ofereça ao aluno oportunidade de mostrar seu desempenho, porém evitando fazer do processo de ensino-aprendizagem, um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação.

Em termos regulamentares tudo está explícito; no entanto, a dificuldade, neste caso, reside no facto de não se saber como é que o professor pode contar com todos os intervenientes. No processo de ensino-aprendizagem, como descreve Luckesi (2005) os professores deveriam ensinar de forma mais eficaz para o tipo de avaliação que se usa ou que o sistema pede. Os aprendentes deveriam, responder a “o quê” e ao “como” do seu estado em função das formas de avaliação do professor, os pais recomendar, pressionar ou organizar apoios de acordo com os critérios.

Em geral, os actores do processo educativo não percebem de que, na avaliação da aprendizagem ao tomar determinadas atitudes, estão contribuindo para a formação de pessoas passivas, conformistas e acríticas, conservando, assim, as formas de dominação social. Daí a importância de se ter uma visão crítica sobre a avaliação da aprendizagem e de se conhecer a modalidade de avaliação, a natureza do método e instrumentos de avaliação empregado.

## 2.6 Lições aprendidas

Neste capítulo, as principais lições aprendidas estão ancoradas no pressuposto de que a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e construção da sua personalidade e inserção na sociedade.

A avaliação de aprendizagem constitui um processo e como tal deve ser encarada da seguinte maneira:

- Como parte da rotina da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a aquisição de competências; e
- Que para a sua realização integral é necessário o uso combinado de métodos e instrumentos de avaliação, que devem ser seleccionados tendo em conta os objectivos propostos, pois procura verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas.

A forma adequada para a avaliação depende do objecto que está sendo avaliado. Não há um instrumento universalmente válido, assim como para proceder à avaliação exige-se um instrumento ou uma metodologia de ensino específico. Um único instrumento não é suficiente para avaliar todas as aprendizagens de um determinado conhecimento adquirido por um aluno.

Conseqüentemente, o professor deve usar todos os recursos a seu alcance para obter o máximo de informações sobre o comportamento e o aproveitamento escolar do aluno.

A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno a maior esforço e aproveitamento e não uma arma de tortura e ou punição. Nesse sentido a avaliação desempenha uma função estimuladora, à medida que serve de incentivo ao estudo. Complementando essa função a avaliação permite o *feedback* (retroalimentação) entre o professor e alunos, possibilitando que o aluno conheça seus avanços e dificuldades e orienta o trabalho do professor.

Existem três tipos de avaliação, entre os quais o professor pode optar por um para aplicar em sua sala de aula: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A diagnóstica possibilita o professor

identificar progressos e dificuldades por parte do aluno. A formativa, busca identificar as principais insuficiências de aprendizagens iniciais necessárias para o aprendizado de outros conhecimentos enquanto a sumativa tem em vista a certificação da aprendizagem do aluno.

A avaliação da aprendizagem enquanto conduzir a um melhor ajuste do processo de ensino-aprendizagem, informar o professor sobre o nível de conhecimentos e possibilidades de seus alunos e determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo, ela desempenha uma função diagnóstica e formativa.

## CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE ESTUDO

Este capítulo descreve a abordagem metodológica usada incluindo a população e amostra do estudo; os instrumentos de pesquisa usados; a validade e fiabilidade dos instrumentos; questões de ética que orientaram a pesquisa; a explicação sobre a forma usada para a análise de dados.

### 3.1 Abordagem metodológica

Do ponto de vista metodológico esta pesquisa foi realizada segundo a abordagem qualitativa, a qual propicia uma relação mais próxima entre o pesquisador e informante, onde o pesquisador participa da realidade investigada. Contudo, esta opinião, não limitou o recurso aos procedimentos quantitativos que contribuíssem para uma melhor compreensão do problema.

A abordagem qualitativa é a forma mais adequada para entender a natureza de um fenómeno social, tal como descreve Richardson (1999) e Yin (2005). Daí, a opção por esta abordagem na presente pesquisa.

De acordo de Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa pelas suas características, permite um volume maior de informações acerca do objecto investigado, facilitando a compreensão desse objecto e a interacção com o fenómeno pesquisado. Com efeito, a área de estudo foi delimitada a salas de aula, a observação das actividades específicas de um grupo de alunos do 3º ciclo do EB (6ª e 7ª) classes, no seu próprio contexto, e entendermos a relação destes alunos com a escola.

Esta pesquisa teve como parâmetro a vivência e a experiência de grupos de indivíduos com orientações propostas por Yin (2005) para o desenvolvimento do estudo de caso. O autor aponta este tipo de investigação como apropriada para a compreensão e interpretação dos fenómenos educacionais.

Na mesma linha Ludke e André (1986) e Mutimucuío (2008) afirmam que o estudo de caso permite uma compreensão mais completa do objecto em estudo, focalizando-o como um todo e revelando a multiplicidade de aspectos presentes.

Corroborando com Mutimucuío (2008) e Martins (2006), este tipo de abordagem consiste de uma investigação empírica que analisa fenómenos ou situações que se procura estudar em profundidade dentro de um contexto real, buscando compreender a totalidade de uma situação e dos intervenientes no processo.

Martins (2006) refere que o estudo de caso reveste-se de grande importância por permitir entender o porquê e como, ou entender a natureza da complexidade dos processos que estão acontecendo. Acrescenta dizendo que é geralmente escolhido quando se quer obter uma riqueza de dados sobre o assunto pesquisado. Daí a necessidade de triangular múltiplas fontes de evidência para obter uma visão mais credível da realidade que se procura conhecer.

Embora o tema avaliação da aprendizagem tenha sido tratado em muitas outras pesquisas, torna-se aqui, bastante singular, pela caracterização da escola e da comunidade na qual se insere e por permitir maior interacção entre outros actores do processo, visando descobertas importantes em torno dos principais questionamentos que justificam este trabalho.

Sobre este aspecto, Yin (2005) defende ainda que o estudo de caso propõe-se ao exame detalhado do ambiente de um determinado grupo social, sujeito simples ou uma situação em particular. Nesta pesquisa a atenção foi focalizada para uma situação particular, isto é, a situação de avaliação de aprendizagem, a qual foi analisada na óptica de cinco grupos de indivíduos, nomeadamente: professores, alunos, gestores, técnicos e pais e/ou encarregados de educação dos alunos da 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes da Escola Primária Completa Anexa ao Instituto de Formação de Professores de Homóine.

Ainda de acordo com Yin (2005), o estudo de caso, como método de procedimento, assim como qualquer outro, tem vantagens, principalmente pelo nível de abrangência da unidade que se pretende estudar. Em termos de desvantagens salienta-se a dificuldade de generalização dos resultados que pode depender do tipo de questão de pesquisa, do controle que o pesquisador tem

sobre os eventos comportamentais efectivos, do foco em fenómenos históricos ou contemporâneos.

Num outro desenvolvimento, Yin (2005) refere que o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planeamento, da colecta e da análise de dados, podendo incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Esta investigação baseou-se também em uma pesquisa bibliográfica, explicitando as percepções dos diferentes actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem, utilizando livros, artigos científicos, documentos e pesquisa de campo em uma escola do 3º ciclo do Ensino Básico.

### **3.2 População e amostra do estudo**

A população alvo “é o conjunto de elementos (empresas, produtos, pessoas) a quem a pesquisa se aplica” (Mutimucio, 2008: 34). Pela sua natureza, a presente pesquisa abrangeu diferentes tipos de informantes, designadamente gestores da educação (Directores da escola e Técnicos do SDEJT), alunos, professores, e pais e/ou encarregados de educação dos educandos.

Conforme foi referido na secção 1.6 (contexto local) o estudo foi desenvolvido na EPC Anexa ao IFP de Homoíne, uma escola fundada em 1932. Neste momento, funciona como laboratório do IFP de Homoíne, onde os formandos realizam as suas práticas pedagógicas com vista a conciliar a teoria à prática.

A escola é constituída por uma população de cerca de 1.114 alunos do Ensino Básico, assistidos por 31 professores. No entanto, a pesquisa abrangeu apenas alunos do 3º ciclo de aprendizagem, em sete turmas, das quais quatro são da 6ª classe e três da 7ª classe, abrangendo 287 alunos assistidos por 14 professores.

## *Amostra*

Na selecção da amostra de uma população é necessário ter-se em consideração as características da população e o tamanho da amostra (Marconi & Lakatos, 2007).

De acordo com Mutimucuo (2008: 34), amostra é a parte do universo (população) escolhida por algum critério de representatividade. Neste contexto, foi tomada como base a Escola Primária Completa Anexa ao Instituto de Formação de Professores de Homóine.

Para a presente pesquisa foi tomado como base a distribuição aleatória dos sujeitos entre os diferentes grupos em estudo o que permitiu a constituição de grupos estatisticamente iguais (Richardson, 1999: 144). Contudo, este autor adverte que tal não significa que os grupos sejam iguais em todas as possíveis variáveis, mas que, se existirem diferenças, estas serão menores que as semelhanças.). Assim sendo, um substrato da amostra de 13 professores e 28 alunos foi seleccionado pelo método de amostragem por conglomerado. Este método permitiu primeiro identificar o grupo alvo conhecedor do assunto a inquirir e, seguidamente, a selecção aleatória os elementos a fazer parte da amostra. Este tipo de amostragem foi utilizado para minimizar os custos de pesquisas. O método traz vantagem porque permite aplicar o método aleatório simples nas suas múltiplas etapas (Mutimucuo, 2008).

A selecção de 13 pais e/ou encarregados de educação 2 gestores da escola foi realizada com recurso a dois métodos não aleatórios: “intencional” e o método por “acessibilidade”. Estes métodos facilitaram ao pesquisador para entrevistar os elementos da amostra que eram acessíveis naquele momento e que possuíam informações pertinentes ao estudo.

Referindo-se ao método “intencional”, (Marconi & Lakatos (2002: 52) argumentam que o pesquisador não contacta qualquer indivíduo, mas àquele que, segundo seu entender (pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social), exerce as funções de líder de opinião na comunidade. Assim, o método “intencional” foi também aplicado para a selecção dos quatro (4) técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Homóine. Portanto, no total a amostra desta pesquisa é constituída por 60 elementos, entre eles gestores da escola, Técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), professores, alunos, e pais e/ou encarregados de educação.

A constituição desta amostra também foi feita pelos métodos de amostragem aleatória simples, para dar a cada um dos alunos da classe e turmas da escola seleccionada igual oportunidade para fazer parte da pesquisa. Para o efeito, decidiu-se trabalhar com o nível de confiança de 95%, numa distribuição normal, o correspondente a dois desvios padrões ( $2 \delta$ ) com o erro de estimação de 5% como aliás, recomenda (Mutimucuo, 2008).

A tabela 3.1 apresenta o número de amostras envolvidas na pesquisa. Importa referir que a amostra de 60 elementos corresponde a 5.2% da população total (1145).

A tabela 3.1 ilustra a constituição das amostras envolvidas no estudo.

**Tabela 3. 1: Amostras envolvidas no estudo**

Instrumento aplicado	Turmas/Classe			Professores			Alunos			Gestores da escola			Técnicos do SDEJT			Pais e/ou Encarregados			Tot Geral
	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	Tot	M	F	Tot	M	F	Tot	M	F	Tot	M	F	Tot	M	F	Tot	
Sexo																			60
Questionário	0	0	0	2	11	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Entrevista	0	0	0	0	0	0	18	10	28	1	1	2	3	1	4	9	4	13	
Observação	4	3	7	2	1		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total				13			28			2			4			13			60

M – Masculino; F- Feminino e Tot – Total

NB: Os professores questionados são os mesmos que foram observados. A amostra de professores questionados inclui os que trabalham no 3º ciclo em regime de horas extras. Foram seleccionados quatro (4) alunos por turma.

### 3.3 Instrumentos de pesquisa

Conforme referenciado ao longo deste capítulo, esta pesquisa foi realizada segundo a tendência qualitativa sem excluir os aspectos quantitativos e seguiu orientações para o desenvolvimento de estudo de caso. Para a operacionalização destes métodos foram usados três tipos de instrumentos de recolha de dados, designadamente, questionários para professores, entrevistas semi-estruturadas para os gestores da escola seleccionada, alunos e pais ou encarregados de educação e ficha de observação de aulas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada durante todo o período de investigação, desde a elaboração do projecto, instrumentalização da pesquisa de campo para a colecta de dados, até a conclusão da dissertação, para melhor fundamentação da mesma.

De 1 a 12 de Setembro de 2015, foi feita previamente a pré-testagem dos instrumentos de recolha de dados na Escola Primária Completa Patrice-Lumumba e no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Matola, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (ajuste e reajustamento), em virtude do aparecimento de novas pistas durante a aplicação dos instrumentos. Por seu turno, o trabalho de campo foi efectuado, como referimos na Escola Primária Completa Anexa ao Instituto de Formação de Professores entre Setembro e Outubro do mesmo ano.

### **3.3.1 Análise documental**

Na análise documental, foram consultados os documentos orientadores do sistema educativo moçambicano, sobretudo, o Plano Curricular do Ensino Básico, o Regulamento Geral do Ensino Básico no Capítulo da avaliação. Na escola, foram consultados documentos internos para obter informação sobre número de turmas, alunos e professores para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados. Os dados da análise documental permitiram identificar os instrumentos de avaliação previstos no Regulamento Geral do Ensino Básico, o ajuste dos instrumentos de recolha de dados ao longo da pesquisa e confrontação com o quotidiano pedagógico dos professores durante a observação de aulas.

### **3.3.2 Questionário**

De acordo com Richardson (1999), o questionário é um instrumento que permite descrever as características de um grupo social e medir as suas determinadas variáveis. O autor refere ainda que os questionários podem ser classificados em três categorias, nomeadamente: questionários de perguntas fechadas, questionários de perguntas abertas e questionários mistos, que combinam ambos tipos de perguntas. Assim, tomando em conta as vantagens de cada tipo e considerando os objectivos do presente estudo, foi elaborado um questionário para professores (Anexo 1) que

apresenta uma série de alternativas de respostas, abrangendo vários aspectos do mesmo assunto para dar espaço aos inqueridos de se expressar com mais liberdade e de argumentar sobre as suas respostas.

O questionário é constituído por três partes, designadamente: dados do professor e perfil profissional; capacitação pedagógica do professor e o papel do professor na avaliação da aprendizagem do aluno. Portanto, com o questionário foram recolhidas informações sobre a identidade profissional dos professores, suas experiências na avaliação de aprendizagem dos alunos, modalidades, métodos e instrumentos usados na avaliação de aprendizagem e sobre o papel do professor na avaliação da aprendizagem. A informação recolhida foi complementada pela observação de aulas.

### **3.3.3 Observação de aulas**

Em suas pesquisas Richardson (1999) diz que entre os métodos e técnicas de uma pesquisa social a observação é o método mais adequado no estudo do comportamento que ocorrem na sala de aulas. Com efeito, através deste método o pesquisador torna-se testemunha das práticas no seio dos grupos observados.

Relativamente às tarefas que a observação exige ao pesquisador, Becker (2002) em suas pesquisas menciona como sendo pertinente (i) a presença física do investigador nos locais de observação, (ii) o registo das ocorrências com grande atenção e objectividade, (iii) o registo das observações através da tomada de notas ou filmagem e finalmente (iv) a análise e interpretação do que foi observado.

No que concerne aos tipos de observação, baseando-se em critérios do envolvimento do observador, Mutimucuo (2008) distingue dois tipos de observação:

- a participante, onde o investigador é mantido numa situação social e faz a recolha de dados participando no modo de vida natural do grupo observado; e
- a não participante, onde o pesquisador permanece distante do objecto observado.

Baseando-se nos estudos acima referidos, o pesquisador realizou a observação participante usando um guião de observação preconcebida nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Educação Musical (Anexo 6). Por um lado, foram observados dois professores de Língua Portuguesa da 6ª e 7ª classes, em vinte e uma (21) aulas, das quais doze (12) de 90 minutos e nove (9) de 45 minutos, por outro lado, foram observadas catorze aulas da disciplina de Educação Musical, com a duração de 45 minutos cada.

O guião de observação foi concebido basicamente para recolher informações sobre as modalidades, os métodos e instrumentos privilegiados na avaliação da aprendizagem dos alunos. O objectivo da observação de aulas foi de verificar como o professor avalia a aprendizagem dos alunos nos diferentes momentos da aula, a modalidade de avaliação privilegiada, a relevância da utilização dos métodos e instrumentos de avaliação e observar até que ponto a sua utilização influencia na aquisição de competências pelo aluno.

A observação permitiu ao pesquisador entrar em contacto com a realidade da sala de aulas, complementar as informações obtidas na base do questionário e comparar com a informação obtida através da entrevista aplicada aos alunos, pais e/ou encarregados de educação e gestores do processo educativo.

### **3.3.4 Entrevista**

Na perspectiva de Minayo (2004) foi concebida e aplicada a entrevista semi-estruturada que, por um lado, oferece maior oportunidade para avaliar percepções, atitudes e condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz, através de registo de reacções, gestos, etc. Por outro lado, por apresentar características próximas de uma conversa do dia-a-dia, distinguindo-se pelo seu carácter profissional e pela flexibilidade do roteiro de entrevista que agrupa as questões básicas do investigador.

Ludke e André (1986) corroborando com a ideia de Minayo referem que a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico. Porém pode não ser aplicado rigidamente, permitindo deste modo que o avaliador faça as adaptações necessárias.

Para o presente estudo, foram aplicadas entrevistas a quatro grupos de informantes, nomeadamente, gestores da EPC Anexa ao IFP de Homóine, Técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, alunos e pais e/ou encarregados de educação (Anexos 7, 8, 9 e 10), respectivamente.

As entrevistas aplicadas aos gestores do processo educativo (Directores da Escola e quatro Técnicos do SDEJT), foram concebidas, por um lado, com o objectivo de analisar o nível de percepção relativamente aos problemas que os diferentes actores do processo educativo enfrentam no processo de ensino, sobretudo, na avaliação da aprendizagem de alunos e as estratégias para a resolução dos mesmos e, por outro lado, para compreender a relação existente entre a avaliação de aprendizagem e aquisição de competências dos alunos.

Aos treze pais e/ou encarregados de educação e vinte e oito alunos, as entrevistas foram concebidas com o objectivo de compreender quais são as suas percepções sobre a avaliação de aprendizagem dos alunos, sua finalidade e o papel que desempenham nessa avaliação.

### **3.4 Validade e fiabilidade dos instrumentos**

De acordo com Bell (1998), a validade é uma demonstração de que um instrumento determinado mede ou descreve o que se pressupõe que deve medir ou descrever. Ainda de acordo com esta autora a validade de um teste ou outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes ao longo do tempo. Assim, para garantir a validade de um método ou instrumento de recolha de dados utilizado numa pesquisa, sugere-se que o pesquisador se pergunte a si próprio se um outro pesquisador utilizasse o mesmo instrumento de recolha de dados obteria as mesmas respostas ou semelhantes.

Portanto, a construção dos instrumentos utilizados nesta pesquisa obedeceu a critérios descritos nos estudos de Sampieri, *et al.* (1991) e Minayo (2004). Por exemplo, Sampieri, *et al.* (1991) dizem que um instrumento de pesquisa deve ser compatível com a problemática e a finalidade da pesquisa. Assim, os instrumentos utilizados foram elaborados na base das perguntas e objectivos da pesquisa pré-estabelecidos e definidos.

Como forma de garantir a validade e objectividade na elaboração dos instrumentos de recolha de dados, o pesquisador cingiu-se nas recomendações descritas por Minayo (2004), nos quais o autor sugere que os mesmos sejam elaborados na base da revisão bibliográfica que trata o mesmo assunto e/ou consultar outros instrumentos utilizados por pesquisadores da mesma área de estudo.

Para verificar a capacidade de responder às questões propostas e o grau de generalização dos resultados obtidos através dos mesmos instrumentos foram submetidos à supervisora e a alguns pesquisadores da área e experientes para a sua apreciação e posterior discussão com o pesquisador. Estes procedimentos asseguraram tanto a validade interna como externa.

Para testar a clareza dos instrumentos elaborados (questionários, entrevistas e guião de observação de aulas) foram administrados a professores, alunos, pais e/ ou encarregados de educação, Directores da Escola Primária Completa Patrice Lumumba e Técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia arredores do Município da Matola. A análise das respostas obtidas na pré-testagem levou à reformulação das perguntas.

No que se refere à fiabilidade, foram consideradas as concepções de Neves e Domingues (2007), Mutimucio (2008) e Yin (2009) que afirmam que a fiabilidade de um instrumento de pesquisa é medida pela sua capacidade de alcançar os mesmos resultados quando usado por um outro pesquisador num outro momento estudando o mesmo fenómeno.

Corroborando com os autores acima citados, Bell (1998) diz que a fiabilidade de um teste ou outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes ao longo do tempo. Assim, a fiabilidade é a certificação de que os dados recolhidos correspondem à realidade. Embora este pressuposto referenciado pelos autores não seja de fácil alcance se tratando de um estudo de caso devido a dinâmica do objecto de estudo uma vez que os momentos, as turmas, os professores e os pais investigados não poderão ser recompostos com as mesmas características num outro momento (Yin, 2009). Para corrigir esta situação, o pesquisador recorreu à triangulação descrita por Mutimucio (2008) que consiste na análise comparativa de dados e resultados de diferentes fontes. Portanto, foram cruzadas informações obtidas de análise documental, da revisão da literatura, da observação, dos questionários e das entrevistas para tirar conclusões.

A conjugação da validade e fiabilidade na aplicação dos instrumentos permitiu que todo o processo de pesquisa desenvolvido tivesse utilidade para todos os intervenientes reflectindo a importância da pesquisa.

### **3.5 Questões éticas e limitações da pesquisa**

Tratando-se de uma pesquisa que envolveu contacto com diversos tipos de informantes, o pesquisador observou as seguintes questões éticas:

- (i) O pesquisador apresentou-se junto à Direcção Distrital de Educação Juventude e Tecnologia devidamente identificado para informar sobre o trabalho a realizar tanto no local como na escola seleccionada;
- (ii) Depois da autorização, seguiu à escola seleccionada onde, também apresentou a credencial e explicou os objectivos da sua pesquisa como mostram os Anexo 7 e 8.

Antes do início da pesquisa, o pesquisador foi apresentado pela Directora adjunta Pedagógica na formatura do hino Nacional à comunidade da escola (professores, alunos e funcionários), explicando superficialmente os objectivos da sua presença na escola.

Aos envolvidos na investigação, sobretudo aos professores, o pesquisador pediu um encontro para explicar o trabalho que seria levado a cabo para evitar possíveis transtornos. Nesse encontro foram também (i) calendarizados os dias de assistência às aulas de Língua Portuguesa e Educação Musical; (ii) verificação da disponibilidade dos professores para responder e devolver os questionários; data de entrevista ao Director e à Directora Adjunta Pedagógica da Escola e sobre os critérios de selecção dos alunos para a entrevista e o memento da sua ocorrência.

Antes da aplicação dos instrumentos, sobretudo, questionários e entrevistas foi garantido o anonimato e a confidencialidade nos resultados da pesquisa através da omissão da identidade das fontes.

Um dos factores limitantes deste trabalho foi a falta de recursos financeiros para impressão e fotocópia dos instrumentos de recolha de dados. Outrossim, o pesquisador não previu no

calendário o feriado de 4 de Outubro e o dia do professor, 12 de Outubro. Estes factores repercutiram negativamente na recolha de dados, pois os informantes não disponibilizaram parte do seu tempo com o pesquisador.

### **3.6 Análise dos dados**

Esta secção descreve os métodos utilizados pelo pesquisador na análise dos dados obtidos. Conforme referenciado ao longo deste capítulo na secção 3.3, os dados desta pesquisa foram obtidos usando quatro fontes, nomeadamente, análise documental, inquérito por questionário, observação de aulas e entrevistas. De acordo com Yin (2009), esta combinação de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite considerar um conjunto mais diversificado de temas de análise e em simultâneo certificar o mesmo fenómeno, recorrendo a triangulação como estratégia com vista a construção de uma informação única.

Neste estudo, o pesquisador não se limitou em entender a percepção dos actores do processo educativo sobre a avaliação de aprendizagem dos alunos, como também procurou compreender como é que essa avaliação é feita na sala de aula com vista à aquisição de competências pelos alunos.

Os dados dos questionários foram analisados quantitativamente na base da estatística descritiva com auxílio do programa SPSS, calculando as frequências percentuais das respostas dos professores.

Os dados das entrevistas e da observação foram analisados qualitativamente. Essa análise consistiu, no agrupamento das questões que se relacionam em termos de conteúdo e os resultados foram discutidos e descritos também de forma qualitativa, não envolvendo a visualização de percentagens nem médias dos entrevistados.

Em pesquisas qualitativas, tal como descreve Minayo (1999) o procedimento mais utilizado é o de análise de conteúdo por meio da leitura das descrições do princípio ao fim, para se ter o sentido do todo através de um processo de reflexão.

## **CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa. Conforme foi referido no capítulo 3, os dados desta pesquisa, foram obtidos através de uma abordagem basicamente qualitativa. Foram aplicadas ao método qualitativo três técnicas de recolha de dados, nomeadamente: análise documental, entrevistas, observação e ao método quantitativo o questionário. Para responder às questões que suscitaram a presente pesquisa, as respostas dos envolvidos foram analisadas à luz do referencial teórico apresentado neste trabalho e a combinação do método qualitativo e quantitativo permitiu fazer a triangulação com vista a construção de uma informação única.

Com efeito, este capítulo está dividido em seis secções, nomeadamente, (i) a primeira apresenta e discute os dados resultantes dos questionários aos professores; (ii) a segunda, os resultados das entrevistas aos gestores do processo educativo da escola seleccionada; (iii) a terceira apresenta os resultados das entrevistas aos Técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia; (iv) a quarta os resultados das entrevistas aos alunos; (v) a quinta os resultados das entrevistas aos Pais e/ou encarregados de educação; e (vi) a sexta apresenta e discute os resultados das observações.

### **4.1 Resultados dos questionários**

Conforme foi mencionado no início deste capítulo, o questionário foi aplicado a treze professores da EPC Anexa ao IFP de Homóine (Anexo 1). As perguntas do questionário foram organizadas em quatro categorias, a saber: dados ou características gerais dos professores, capacitação psicopedagógica dos professores, papel do professor e grau de envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação.

### *Características dos professores*

No geral, todos os professores inquiridos num total de 13 trabalham num regime laboral efectivo, com uma experiência profissional que varia entre 9 a mais de 20 anos. Na sua maioria são do sexo feminino (9) e quatro (4) masculino e não exercem cargos de chefia e direcção, excepto 1 que para além de ensinar é Director Adjunto Pedagógico. As categorias profissionais dos inquiridos são diversificadas, obedecendo a seguinte ordem: docentes de N3 (10), N4 (2) e N1 (1).

A experiência profissional dos professores constitui um ponto forte. Contudo, não é condição suficiente para a implementação de mudanças, pois os dados das entrevistas mostram que os professores não estão actualizados aos programas porque nunca se beneficiaram de capacitação sobre a avaliação da aprendizagem. A falta de capacitação e actualização dos professores as novas abordagens de ensino podem influenciar negativamente no rendimento escolar dos alunos.

Os dados revelam que há uma forte tendência de se alocar, nas classes iniciais, sobretudo, no 3º ciclo do Ensino Básico professores maioritariamente do sexo feminino para leccionar como mostra a tabela abaixo (Tabela 4.1 características dos professores inquiridos). Embora o pesquisador reconheça não existir uma relação directa entre a vida pessoal e actividade profissional, esta tendência de alocar nas classes iniciais professoras do que professores remonta das sociedades primitivas e tem a ver com o lugar que a sociedade instituiu para as mulheres na divisão sexual do trabalho. A este respeito Scott (1990), refere que todas as actividades de natureza afectiva e associadas ao cuidado, tais como: tomar conta de crianças, educação infantil, entre outras foram desde muito consideradas femininas.

A Tabela 4.1 apresenta de forma resumida as características gerais dos professores inquiridos neste estudo.

**Tabela 4.1: Características gerais dos professores inquiridos (n = 13)**

Dados dos professores			Percentagem
Sexo	Feminino	9	69,2%
	Masculino	4	30,8%
Função que exerce na escola	Professor	12	92,3%
	Professor e DAP	1	7,7%
Categoria profissional	Docente de N1	1	7,7%
	Docente de N3	10	76,9%
	Docente de N4	2	15,4%
Experiência profissional	0-9 anos	2	15,4%
	10-14 anos	3	23,1%
	15-20 anos	6	46,2%
	mais de 20 anos	2	15,4%
Regime laboral	Efectivos	13	100,0%

### ***Capacitação psicopedagógica dos professores***

Nesta categoria procurou-se saber se no seu percurso como professores alguma vez se beneficiaram de capacitação psicopedagógica sobre a avaliação de aprendizagem dos alunos no currículo em vigor. Nesta questão, 4 professores num total de 13 inqueridos responderam que sim, entre 3 a 8 anos, enquanto 9 disseram que nunca se beneficiaram de capacitação para o efeito.

Na mesma categoria, os professores foram questionados sobre a modalidade de avaliação prevista no Regulamento de Avaliação do EB. Num total de 13 inqueridos, 9 referiram-se às três modalidades, designadamente: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa enquanto 4 indicaram apenas a avaliação sumativa. Relativamente ao privilégio durante as aulas, 8 privilegiam a formativa e 5 a sumativa.

Feita a análise dos dados, constata-se que os professores, apesar de não terem se beneficiado de alguma capacitação psicopedagógica sobre a avaliação de aprendizagem dos alunos reconhecem

as formas de avaliação prescritas no Regulamento de Avaliação do EB e o potencial da avaliação formativa como sendo a mais privilegiada durante as aulas ainda que tenham fraco domínio na implementação desse Regulamento, pois quando solicitados a indicar em que momento faziam a avaliação durante as suas aulas, 5 responderam que ocorria ao longo da unidade temática, 6 no fim da unidade temática e apenas 2 responderam que ocorria em todos os momentos da aula.

O Regulamento de avaliação do EB prescreve que a avaliação formativa é a principal modalidade que assume um carácter contínuo e visa regular o ensino e aprendizagem usando diferentes instrumentos de recolha de informação.

No que respeita aos instrumentos de avaliação de aprendizagem usados os inquiridos referiram-se a três instrumentos como sendo os mais usados na escola na seguinte proporção: questionário (2), prova oral (2) e prova escrita (9).

No que tange aos métodos de avaliação de aprendizagem dos alunos os dados indicam que os professores recorrem a três métodos, designadamente: perguntas orais (3), trabalhos práticos (2) e testes escritos (8).

Os dados aqui apresentados estão alinhados com o que Perronoud (1999) afirma que a característica persistente da avaliação de aprendizagem na escola continua sendo a adopção de provas que submetem os alunos a desempenhos.

Ainda nesta categoria, aos professores foi colocada a seguinte pergunta: *que medidas deveriam ser tomadas para que a avaliação da aprendizagem seja eficiente e eficaz?* Nesta pergunta 10 de um total de 13 professores inquiridos responderam que devia haver capacitação pedagógica de professores enquanto 3 indicaram que os debates em grupo constituem uma opção adequada para efeito. Estes resultados podem ser associados aos da primeira questão da segunda categoria sobre capacitação psicopedagógica dos professores na qual 4 dos inqueridos responderam que já se beneficiaram de uma capacitação psicopedagógica para a avaliação de aprendizagem dos alunos enquanto os restantes 9 referiram que nunca. Estes resultados, na análise do pesquisador mostram que não foram suficientemente criadas condições para a implementação da nova abordagem de avaliação de aprendizagem dos alunos.

Os resultados do questionário apelam para a busca de uma nova forma de avaliação e uso de métodos e instrumentos de avaliação diversificados. Essa nova forma deve alicerçar-se na capacitação e/ou formação de professores, reflexão sobre a importância da avaliação e exigência ao professor no uso adequado dos métodos e instrumentos de avaliação na sua prática pedagógica para leccionar com a qualidade desejada.

A este propósito Souza (1994) afirma que os instrumentos de avaliação devem ser usados de forma transparente e participativa, permitindo também tanto ao aluno como o professor reconhecer as suas próprias necessidades, desenvolver a consciência de sua situação escolar e orientar seus reforços na direção dos critérios de exigência da escola.

### ***Papel do professor na avaliação da aprendizagem dos alunos na avaliação da aprendizagem dos alunos***

Nesta categoria foi colocada a seguinte questão: *como professor qual é o seu papel na avaliação de aprendizagem dos alunos?* Os dados obtidos indicaram que 1 do total de 13 professores inqueridos disse que seu papel é classificar os alunos; 1 qualificar os alunos; 2 organizar a aprendizagem dos alunos enquanto 9 disseram que o seu papel era de ajudar os alunos na sua aprendizagem.

Da leitura feita a estes dados verifica-se que persiste o número de professores que usam práticas tradicionais de avaliação de aprendizagem bastante classificatórias, sendo elas que ditam a passagem dos alunos de um nível para o outro. A este respeito, Vasconcellos (2007) alerta para a necessidade de a avaliação educacional ser conduzida de forma apropriada como forma de conferir grande utilidade para os educadores e permitir que os mesmos conheçam as dificuldades que os alunos enfrentam adotando estratégias adequadas para corrigi-las.

Neste contexto, o papel do professor passaria por reconhecer as diferenças existentes entre os alunos, em relação à capacidade de aprender e ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, provenientes das diferenças de ritmos de aprendizagem uma vez que para alguns, a aprendizagem acontece rapidamente do que para outros e, ainda, alguns têm maior capacidade de aplicar o que lhes é ensinado.

Ainda nesta categoria, os professores foram questionados sobre que medidas tomam perante os alunos numa avaliação. De um total de 13 professores inquiridos, 1 referiu que informa os pais e/ou encarregados de educação sobre as dificuldades dos alunos; 10 referiram que preparam aulas de recuperação e 2 responderam que chamam atenção aos alunos durante a correcção dos trabalhos.

Nesta sequência procurou-se perceber dos professores se os resultados da avaliação de aprendizagem dos alunos conferiam ou não as competências básicas da classe que lecionam. Foram obtidos os seguintes resultados: 4 de um total de 13 professores referiram que conferiam e 9 afirmou que os resultados da avaliação de aprendizagem dos alunos não conferiam as competências básicas previstas naquela classe. Os professores que responderam que os resultados não conferiam as competências básicas dos alunos na classe associam a sua resposta à promoção por ciclo de aprendizagem e às exigências de resultados estatísticos positivos pelo sector pedagógico.

Dos professores que associam a resposta à promoção por ciclo de aprendizagem, 4 consideram que este sistema não estimula a aprendizagem das crianças, admitindo que os alunos não se esforçam porque têm a certeza que vão passar de classe. Enquanto que, 5 dos professores que associam a resposta às exigências de resultados estatísticos positivos pelo sector pedagógico, declararam que são obrigados a passar os alunos mesmo sem estes terem atingido as competências básicas previstas na classe. Os mesmos, realçaram que na apresentação desses resultados estão conscientes de que estão apenas a cumprir com as metas exigidas, mas tais resultados não reflectem a realidade.

### ***Envolvimento dos Pais e/ou Encarregados de Educação***

Nesta categoria foram usados os códigos PEE que significa pais e/ou encarregados de educação e PI que significa professor inquirido seguido da sequência numerária. A mesma serviu para questionar os professores se no seu percurso tinham já recebido PEE apresentando problemas de aprendizagem dos seus educandos. No total dos 13 professores inqueridos, 10 responderam nunca terem recebido PEE apresentando problemas de aprendizagem dos seus educandos enquanto 3 responderam que já receberam. Solicitados a especificar as circunstâncias em que receberam esses PEE referiram-se nos seguintes termos:

PI-1: Já recebi PEE apresentando casos de passagens automáticas nas classes sem exame dizendo que seus filhos somam classes sem habilidades e/ou competências.

PI-2: referiu que o PEE vinha apresentar problemas de percepção lenta provocado pelo fraco desenvolvimento sensório motriz do educando.

P3- indicou que o Pai do aluno vinha apresentar as dificuldades de leitura e escrita do seu filho.

Os dados colhidos nesta categoria indicam que o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação na vida escolar do educando ainda é insuficiente o que contraria com aquilo que se pressupõe ser de acordo com INDE/MINED (2008) a propósito do envolvimento de pais e/ou encarregados de educação, pois estes são parte integrante do processo de ensino-aprendizagem da criança. Portanto, a sua participação no processo de aprendizagem é crucial, pois estimula a criança para a aprendizagem.

## **4.2 Resultados das entrevistas**

Nesta secção são apresentados e discutidos os resultados obtidos das entrevistas no que se refere a percepção dos diferentes actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Básico.

#### **4.2.1 Resultados das entrevistas aos gestores do processo educativo Directores da EPC Anexa ao IFP de Homóine**

As entrevistas foram realizadas aos gestores da escola seleccionada, conforme o roteiro de entrevista que consta no Anexo 3. Na apresentação dos depoimentos dos gestores, usou-se um código G que significa gestor e depois seguiu-se o número conforme o caso. Para analisar as entrevistas aos gestores da escola seleccionada, as questões arroladas foram categorizadas em três níveis:

- O objectivo da avaliação da aprendizagem no currículo do Ensino Básico em vigor;
- O nível de preparação dos professores para a implementação da avaliação; e
- A participação dos pais e/ou encarregados de educação na avaliação da aprendizagem no Ensino Básico.

##### ***Objectivo da avaliação da aprendizagem no currículo do EB***

Tomando em consideração a questão sobre o objectivo da avaliação no currículo do Ensino Básico foram entrevistados dois gestores do processo educativo. Os entrevistados declaram que o objectivo fundamental da avaliação é de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos conforme se pode ver nos seguintes extractos das entrevistas aos dois gestores:

G1: O objectivo da avaliação de aprendizagem é de saber até que ponto os alunos aprenderam ou estão preparados para a aprender novas matérias porque os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, há os que assimilam facilmente a matéria e outros que levam muito tempo para assimilar a matéria.

G2: A avaliação permite saber com que alunos realmente os professores estão a trabalhar (o que o aluno sabe e o que não sabe) de forma a preparar as aulas do ponto de vista dos instrumentos, estratégias, métodos a usar na avaliação da aprendizagem dos alunos tendo em conta as suas dificuldades. Porque só desta maneira se pode fazer uma avaliação efectiva e aferida ao processo de ensino e aprendizagem nos moldes previstos nos programas curriculares de ensino.

Ainda sobre o objectivo de avaliação de aprendizagem no currículo no EB, procurou-se saber que modalidade de avaliação é recomendada pelo Regulamento de Avaliação do Ensino Básico ao que os gestores responderam:

G1: A avaliação diagnóstica deve ser feita no início de uma unidade temática para saber o que é que os alunos sabem sobre um determinado assunto; avaliação formativa que se faz durante o processo de ensino-aprendizagem; avaliação sumativa que pode ser feito através de Avaliação Parcial e Exame Mais adiante, G1 explicou ainda que nestas formas de avaliação a que deve ser privilegiado pelos professores é a formativa, embora no final do ciclo a mais considerada seja a avaliação sumativa, a qual é feita através de exames.

G2: referiu as três modalidades de avaliação previstas no Regulamento de Avaliação de Ensino Básico (RAEB) no 3º ciclo do EB, designadamente, avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Contudo, disse que são poucas as vezes em que os professores usam a avaliação diagnóstica, pois muitos não conhecem a sua importância.

Considerando as respostas dos gestores da escola em referência, pode-se perceber que os gestores conhecem os objectivos da avaliação e conseguem conciliar esses conhecimentos com o que está previsto nos documentos normativos, no caso vertente o RAEB. Contudo, um aspecto comum que salta imediatamente à vista é que apesar desse conhecimento os mesmos clamam pelo cumprimento das normas estabelecidas nos regulamentos por parte dos professores.

Quanto à preparação dos professores para a implementação da avaliação, os dois gestores da escola referiram que, tendo em conta que 98% dos professores da escola têm preparação psicopedagógica, os mesmos estariam melhor preparados para a implementação da avaliação neste currículo se houvesse formação em exercício para os professores sobre a nova abordagem na avaliação de aprendizagem dos alunos. Os dois gestores entrevistados salientaram que os professores nem sempre observam o que está previsto no regulamento conforme atestam os extractos das entrevistas que se seguem:

G1: Durante a aula, os professores não conseguem dividir o tempo por forma a integrar diferentes modalidades de avaliação. Isto ocorre porque, apesar de termos maior parte de professores com preparação psicopedagógica, alguns deles foram formados num regime diferente do actual em que prevaleciam os tradicionais modelos de avaliação.

G2: Portanto, apesar de se terem beneficiado de vários cursos de capacitação em nenhum momento houve uma capacitação específica sobre a implementação da avaliação no currículo do ensino básico em vigor.

Ainda nesta categoria os gestores foram questionados sobre os principais problemas que os professores enfrentam durante a avaliação da aprendizagem dos alunos nos seguintes termos:

G1: Alguns professores não percebem em que momento deve ser usada esta ou aquela modalidade de avaliação, outros ainda, apesar de conhecer, simplesmente, ignoram a sua aplicação sob pretexto de que mesmo que não optem por alguma das modalidades previstas no regulamento os alunos irão transitar de classe ou passar para o nível seguinte devido as passagens automáticas.

G2: O grande problema nisto, é que o SDEJT em nenhum momento pensou em focalizar uma capacitação específica sobre a avaliação de aprendizagem dos alunos, mas exige dos professores resultados positivos acima de 75%.

Tendo em conta a informação disponibilizada pelos gestores entrevistados, pode aferir-se que o processo de preparação para a introdução do currículo em vigor foi conduzido de diferentes formas e o seu impacto em termos de percepção das transformações a introduzir pelos diferentes actores variou muito nas escolas, as implicações disso podem ser constatadas na implementação.

### ***Nível de preparação dos professores para a implementação da avaliação no EB***

Nesta categoria procurou-se saber dos dois gestores entrevistados qual é o nível de preparação dos professores na implementação do Regulamento de Avaliação no Ensino Básico conforme os depoimentos abaixo.

Relativamente à implementação da avaliação no EB, os gestores foram unânimes ao afirmar que houve preparação de professores para a implementação através de acções quer dentro da escola, quer ao nível da Zona de Influência Pedagógica (ZIP). Entretanto, esta preparação foi realizada de forma deficitária. Os gestores sublinharam a falta de criatividade, de preparação e de compreensão por parte de professores acerca da essência dos modelos de avaliação em vigor no currículo do EB. Acrescentaram dizendo que os professores não estão devidamente preparados para a implementação do novo modelo de avaliação o que pode estar aliado a má interpretação do sistema de promoção por ciclos de aprendizagem que dificulta a aplicação do currículo.

No que se refere ao apoio pedagógico, os gestores apontaram, por um lado, a falta de material didático, (livros dos alunos e manuais dos professores) e o apoio prestado aos professores pelo SDEJT que não se baseia na auscultação dos problemas reais que o professor enfrenta no seu trabalho pedagógico e, por outro lado, ao baixo nível de desempenho das crianças.

### ***Participação dos Pais e/ou Encarregados de Educação (PEE) na avaliação de aprendizagem dos alunos***

Nesta categoria os dois gestores inquiridos deploraram o comportamento da maioria destes, salientando que a sua participação é insuficiente nos seguintes termos:

G1: Os pais e/ou encarregados de educação não colaboram, a maioria só aparece no fim do ano e não aceita que os seus filhos fiquem retidos numa classe. Muitas vezes os pais quando solicitados na escola não aparecem.

G2: Os pais e/ou encarregados de educação, não incentivam seus filhos a estudar. Muitas crianças vêm a escola sem material escolar e outros ainda não fazem o dever de casa e os pais não controlam isso.

No respeitante à relação entre os resultados da aprendizagem e as competências dos alunos os gestores da escola responderam categoricamente que estão desajustados das reais competências dos alunos. Por um lado, os gestores apontam para as exigências de percentagens pelo Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) e por outro lado a falta de incentivos e comprometimento dos professores.

Os dados colhidos mostram que a participação dos PEE na avaliação de aprendizagem não é homogénea. Há alguma evidência que justifica que uma das razões que faz com que os PEE participem menos na avaliação de aprendizagem do aluno está relacionada com a interpretação que se tem sobre a progressão por ciclos de aprendizagem. Pode aventar-se a hipótese de que não houve um trabalho de base no qual deveria se explicar a essência da progressão por ciclos de aprendizagem

A explicação sobre a essência do currículo em vigor no EB é tarefa de todos nós. Trata-se de um trabalho conjunto no qual professores, directores de escolas, técnicos do Ministério de Educação

e Desenvolvimento Humano, das direcções provinciais de educação e de Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia são chamados a dar seu contributo na explicitação da essência deste currículo e, sobretudo, como é que ela procede.

#### **4.2.2 Resultados das entrevistas aos Técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Homóine**

Nesta secção foram entrevistados 4 Técnicos do SDEJT. Por questões de ética os 4 entrevistados foram codificados em T1, T2, T3 e T4 (Anexo 4). No processo de análise das entrevistas, foram tomados em consideração três aspectos designadamente:

- O conhecimento do Regulamento de Avaliação no 3º ciclo de EB onde se procurou perceber o domínio pelos técnicos dos objectivos da avaliação, as modalidades de avaliação previstas no regulamento e os principais constrangimentos que os diferentes actores, sobretudo professores enfrentam na avaliação de aprendizagem dos alunos.
- A implementação do Regulamento de Avaliação no 3º ciclo de EB com o intuito de perceber como foi o processo de preparação para a introdução do actual regulamento de avaliação no EB e, sobretudo, qual o entendimento dos técnicos relativamente à esta etapa; que constrangimentos se têm estado a verificar e que apoios têm sido concedidos, tendo em vista a busca de soluções para os problemas constatados.
- A monitoria e envolvimento e PEE na avaliação de aprendizagem com o objectivo de compreender o papel dos técnicos e pais ou encarregados de educação na avaliação de aprendizagem dos alunos.

### **a) Conhecimento do Regulamento no 3º ciclo do EB**

Sobre este aspecto, existe uma opinião unânime no seio dos entrevistados de que a avaliação da aprendizagem tem em vista aferir o nível de conhecimentos dos alunos num determinado nível por forma a reformular as actividades, as estratégias e metodologias para melhor assimilação da matéria pelos alunos.

No mesmo domínio, os entrevistados afirmaram que as modalidades de avaliação recomendadas pelo Regulamento são: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. As respostas dos entrevistados mostraram que os mesmos têm domínio das modalidades de avaliação previstas no regulamento e sabem quando é que cada uma deve ser usada.

Os quatro técnicos entrevistados foram unânimes ao referir que a avaliação diagnóstica pode ocorrer no início de uma etapa, matérias novas ou de uma unidade, tendo salientado que esta modalidade indica as estratégias e métodos a serem usadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Em relação à avaliação formativa afirmaram que a mesma ocorre em quase todo o processo, através da correcção de TPC, exercícios, avaliação sistemática (AS) enquanto a sumativa é a que decide se o aluno deve ou não transitar para o nível ou classe seguinte.

No que se refere aos constrangimentos que os professores enfrentam na avaliação de aprendizagem, há diferença de percepção entre os técnicos do SDEJT conforme indicam os extractos das respostas dos entrevistados a seguir:

T1 e T4: O currículo foi bem desenhado e, no regulamento de avaliação tudo está previsto. Todavia, por um lado, os professores não seguem o que está escrito, muito menos sabem quando é que cada uma das modalidades deve ser usada e, por outro lado, os alunos não se esforçam em estudar alegadamente porque no currículo em vigor não se reprova;

T2: O problema é que os professores não foram devidamente preparados para este currículo, razão pela qual continuam a usar a avaliação tradicional, na qual privilegiam a avaliação quantitativa;

T3: O grande problema é que os professores foram formados em períodos diferentes em que a avaliação era concebida duma forma também diferente da actual e, não houve uma capacitação específica para uniformizar os procedimentos. Este facto repercute-se sobre os alunos que pagam a factura, pois nem os professores muito menos os alunos se esforçam em adquirir competências sob pretexto de que ninguém irá reprovar.

Os depoimentos dos entrevistados apesar de considerarem a riqueza do currículo, referem que os professores têm lacunas na formação que pode influenciar negativamente na implementação como a seguir analisamos.

## **b) Implementação do Regulamento de avaliação no EB**

Os entrevistados referiram que as condições para a implementação do regulamento de avaliação no EB não foram garantidas visto que em nenhum momento houve uma formação e/ou capacitação específica dos professores sobre a avaliação de aprendizagem. Contudo, estes conteúdos também são tratados em seminários, mas não de forma restrita como atestam as respostas dos entrevistados a seguir:

T1: Não foram criadas condições específicas para a implementação do regulamento de avaliação de aprendizagem no EB, mas esses conteúdos sempre fizeram parte dos seminários de capacitação que os professores vêm tendo.

T2: Especificamente não houve alguma preparação, mas em cada Zona de Influência Pedagógica (ZIP) existe um técnico afecto para preparar outros professores para o efeito.

T3: A preparação de condições de implementação deste regulamento foi relegada às escolas podendo ser feita através de jornadas pedagógicas que ocorrem trimestralmente ao nível das escolas;

T4: Como técnico do SDEJT fui solicitado ao nível do Ministério da Educação para fazer parte do grupo de elaboração de cadernos diários e de desempenho, mas o problema que se coloca é que não foi garantida a alocação desses instrumentos nas escolas.

Dos depoimentos dos entrevistados foi possível notar que a preparação dos professores para a implementação do Regulamento de Avaliação não foi abrangente. Por um lado, as questões de avaliação são tratadas em seminários de capacitação e, por outro lado, estão a cargo das escolas.

Para o pesquisador a situação descrita acima pode estar, em parte, associada à fraca preparação dos professores, à falta de cometimento e a não compreensão de alguns professores dos objectivos que se pretende alcançar ao se introduzir mudanças. Ademais, o modelo de avaliação em vigor nas escolas do EB pode estar a ser visto como algo imposto de cima e que cabe aos professores cumprir de uma forma burocrática.

Apesar do apoio existente, persistem alguns constrangimentos no processo de implementação da Avaliação no EB. Por exemplo, um dos entrevistados (T4) referiu que o facto de os livros não chegarem para todos os alunos nas escolas e os instrumentos de avaliação previstos (cadernos diários, caderno de desempenho) não terem sido distribuídos aos professores aliado a falta de uma capacitação específica sobre a avaliação de aprendizagem pode ter contribuído para o insucesso na implementação do Regulamento de Avaliação.

### **c) Monitoria e envolvimento dos PEE na avaliação de aprendizagem dos alunos**

No que diz respeito à monitoria e envolvimento dos PEE na avaliação de aprendizagem, procuramos saber como é que avaliam o envolvimento dos PEE na avaliação da aprendizagem, e soubemos que, ao nível das escolas existe um plano de colaboração entre a escola e a comunidade. Por exemplo, as escolas têm programado encontros com os pais e/ou encarregados de educação e sempre que se mostre necessário, convoca-se uma reunião.

Por um lado, apesar dos técnicos evidenciar que a participação dos PEE é fraca salientaram que a participação destes pode ocorrer de várias formas:

T1: Os pais aparecem geralmente nas reuniões, alguns acompanham as aprendizagens dos seus filhos, mas a maioria não se aproxima à escola para saber o seu progresso.

T2: Muitas vezes os relatos que nos chegam são de que os PEE apenas se aproximam da escola quando está em causa a reprovação dos seus educandos.

Por outro lado, os dados recolhidos indicam também que a participação dos PEE é insuficiente, como se pode apurar nos seguintes depoimentos dos entrevistados:

T3: Os encarregados têm uma participação insuficiente;

T4: Os PEE deviam acompanhar de forma permanente o desempenho dos seus educandos, o que muitas vezes não acontece; os PEE muitas vezes não colaboram com a escola, a sua contribuição não é notável.

Questionados sobre o seu papel na avaliação da aprendizagem dos alunos, os técnicos entrevistados foram unânimes em suas respostas ao afirmar que a eles compete analisar qualitativa e quantitativamente os resultados do processo de ensino-aprendizagem de forma a recomendar e apoiar sempre que necessário e planificar possíveis formações. Os técnicos salientaram ainda que nenhuma vez os problemas encontrados solicitaram uma capacitação que se cingisse apenas no processo de avaliação de aprendizagem dos alunos, embora muitas vezes a avaliação seja incluída nos diversos pacotes de formação/capacitação.

Procurou-se ainda saber dos técnicos do SDEJT sobre a relação existente entre os resultados da aprendizagem dos alunos com as competências básicas previstas no 3º ciclo do EB. Os técnicos foram unânimes ao dizer que a interferência dos aspectos políticos nos resultados da aprendizagem dificulta substancialmente a aquisição de competências pelos alunos, pois muitos alunos progridem sem que tenham adquirido as competências básicas previstas dentro do ciclo. Por exemplo, os técnicos referem que aos professores exige-se que tenham uma percentagem positiva sob pena de serem transferidos para localidades mais distantes caso não consigam atingir tal percentagem e, no cumprimento dessa exigência são abrangidos alunos que não reúnem competência para sua a progressão.

A ideia com que o pesquisador ficou relativamente às percepções dos técnicos do SDEJT é que na sua perspectiva, a preparação dos principais intervenientes do processo foi insuficiente, consequentemente, o processo de implementação decorre com alguns sobressaltos relacionados a vários factores de ordem organizacional, pedagógica, de formação do corpo docente e do cometimento dos professores.

No que diz respeito à monitoria do processo, os técnicos enfatizaram a escassez de recursos para manter o modelo de supervisão baseado na descentralização e, apesar de esta ocorrer periodicamente nas escolas e constar de relatórios pouco se tem feito para a solução dos problemas encontrados. Por exemplo, não há formação em exercício de professores para responder às novas exigências sobre a avaliação de aprendizagem no currículo vigente. Salientaram que, os aspectos políticos interferem bastante nos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos, contribuindo para que muitos alunos progridam de uma classe ou ciclo para a outro sem ter adquirido as competências básicas requeridas.

### **4.2.3 Percepções dos alunos sobre a avaliação de aprendizagem**

A percepção dos alunos sobre a avaliação de aprendizagem foi conseguida através de entrevistas a 28 alunos da 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classe, sendo 18 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, cujo roteiro de entrevista continha 11 questões (Anexo 5: roteiro de entrevista aos alunos). Como foi referido na secção da metodologia, trata-se de uma entrevista semi-estruturada, na apresentação das respostas é usado um código no qual “A” significa aluno e depois a sequência numérica.

As entrevistas visavam, essencialmente, aferir a percepção dos alunos sobre a avaliação de aprendizagem. Foi dada a cada entrevistado a oportunidade de responder cada uma das 11 questões da entrevista e as respostas foram categorizadas em seis grupos, designadamente, sentimento dos alunos sobre as aulas; significado da avaliação da aprendizagem; participação dos pais e/ou encarregados de educação no processo na avaliação da aprendizagem; as mudanças que gostariam de ver introduzidas na escola para melhorar a aprendizagem e; a relação entre os conteúdos de aprendizagem e a vida prática como se pode ver no quadro 4.1 (entrevista aos alunos).

**Quadro 4.1: entrevista aos alunos**

Nr.	CATEGORIA	PERGUNTA	TENDÊNCIA DAS RESPOSTAS
1	Sentimento sobre as aulas	1. Gostas das tuas aulas e das disciplinas que tens na escola?	Todos responderam que sim
		1.1 Porquê?	1. Porque aprendo muitas coisas que não sabia e os professores ensinam a ler, escrever e contar
		2 Qual é a disciplina que mais gostas	1.Ciências naturais; 2.Ciências Sociais; 3. Matemática; 4. Português
		2.1 Porquê	1. Ciências Naturais: porque o professor explica bem, aprendemos sobre o meio ambiente a tratar dos alimentos; e porque tenho boas notas. 2. Ciências Sociais: porque aprendemos sobre a vida dos nossos antepassados; porque entendo bem; 3. Matemática: porque aprendo a somar, adicionar, dividir e multiplicar; porque tenho boas notas; 4. Português: porque aprendo a ler, conjugar verbos, escrever e porque tenho livro para fazer TPC.
2	Significado da avaliação de aprendizagem	3. Achas que o tempo que ficas na escola dá para aprenderes com o teu professor aquilo que gostarias de aprender?	Sim; sim, mas deviam aumentar; Sim porque não gosto de ficar muito tempo na escola; Sim, mas às vezes chego tarde porque primeiro tenho que levar os cabritos a pastagem.
		4.Gostas de ser avaliado?	Sim. Não.
		4.1 Porquê?	Sim, para saber se vou passar ou chumbar; para mostrar minhas notas ao meu pai; para saber se sei ou não; porque os professores dão boas notas; para não esquecer a matéria que os professores ensinam na escola. Não, mas nem todas as disciplinas porque outros professores não explicam bem e tiramos negativas
		5 O que significa ser avaliado para ti?	Ser avaliado significa fazer prova; quando o professor faz perguntas e respondemos depois dá nota; ser avaliado é fazer ACS e AP.
3	Nível de controlo de tarefas durante as aulas	6. O professor costuma controlar a realização de exercícios durante as aulas?	As vezes; Só a Senhora directora controla todos os dias e quem não faz ela castiga; outros controlam outros não só mandam os alunos corrigir no quadro.
		7. Quando tens dificuldades de aprender alguma coisa, o que o professor faz para te ajudar?	Pergunto o senhor professor e ele explica de novo até entender; pergunto o professor...os professores zangam quando perguntamos muitas vezes
4	Envolvimento dos PEE na avaliação da aprendizagem	8. O teu pai ou encarregado de educação costuma vir a escola para saber como vão as tuas aulas?	Não; Meu pai não tem tempo, porque volta tarde; As vezes vai falar com a professora sem saber; Sim, nos dias de reunião;
		8.1 Se sim, quantas vezes por ano?	Não sei quantas vezes porque vai conversar com a professora e não me diz nada; vem nos dias de reunião. Meu pai só vem a reunião quando chamam
		9. Em casa costuma ter apoio quando enfrentas dificuldades?	Sim; Não;
		9.1 Quem costuma te ajudar?	Meu tio; meu irmão, minha irmã; meus pais; minha prima...
		9.2 De que forma te ajuda?	Explica até entender; Fazemos exercícios na hora de estudo; quando estiver errado explica depois diz para fazer sozinho até acertar.
5	Mudança que gostaria de ver introduzidas na escola para melhorar a aprendizagem	10. O que gostaria que a escola fizesse para melhorar a tua aprendizagem?	Os professores devem explicar bem, porque outros não explicam bem e nós não entendemos nada. Explicar bem para tirarmos boas notas nas provas; Ter todos os livros; construir murro na escola; boa limpeza na escola, construir casas de banho
6	Relação existente entre os conteúdos de aprendizagem com a vida prática	11. Das matérias leccionadas na escola o que pode aproveitar para aplicar na tua casa ou bairro?	Sim: na disciplina de Ciências Sociais aprendemos a respeitar os mais velhos; na disciplina de Ciências Naturais aprendemos a cuidar do meio ambiente, a higiene; na matemática aprendo a contar para dar troco na banca em casa

Relativamente ao sentimento dos alunos sobre as aulas e as disciplinas, os alunos afirmaram que gostam das suas aulas porque aprendem coisas novas, incluindo a leitura, escrita e a numeracia.

Na mesma categoria aos entrevistados foram colocados as seguintes questões: qual é a disciplina que mais gostas? Porquê? Os alunos entrevistados divergem quanto à disciplina de preferência entre Ciências Naturais, Ciências Sociais, Matemática e Português e associam as suas preferências à boa explicação pelos professores e ao aproveitamento que têm nessas disciplinas.

Os que preferem a disciplina de **Ciências Naturais** referiram que gostavam porque o professor explica bem e aprendem nesta disciplina muita coisa sobre o meio ambiente e higiene e, têm boas notas. Os que gostam de **Ciências Sociais** apontaram para a aprendizagem da vida dos antepassados e a facilidade de percepção dos conteúdos desta disciplina; a **Matemática** porque aprendem a fazer as operações matemáticas e porque tem nesta disciplina bom aproveitamento (boas notas) e **Português** porque aprendem a ler, escrever, conjugar os verbos e, têm livros de leitura.

Quanto ao significado da avaliação foram colocadas aos alunos entrevistados as seguintes questões: *o tempo que permanecem na escola é ou não suficiente para aprender?* Os entrevistados foram unânimes ao responder que sim. *Gostam ou não de ser avaliado?* Nesta pergunta verificou-se que significado de ser avaliado para os alunos está associado às provas (avaliação tradicional). No entendimento do pesquisador, a percepção que os alunos têm sobre a avaliação de aprendizagem é o reflexo de que a escola ainda não adoptou o novo paradigma de avaliação como se pode notar nos depoimentos que se seguem:

A15: Gosto de ser avaliado para saber se vou passar ou reprovado de classe; para saber se sei ou não, porque os professores dão boas notas;

A13 :-Sim, mas nem todas as disciplinas porque outros professores não explicam bem e tiramos negativas.

Quanto ao significado de ser avaliado, os entrevistados também associaram as suas respostas às notas referindo que ser avaliado significa fazer prova, (AS e AP) ou ocorre quando são solicitados a responder perguntas findas as quais são atribuídas nota.

No concernente ao nível de controlo de tarefas durante as aulas, os alunos entrevistados foram questionados se, os professores costumam controlar a realização de exercícios durante as aulas.

De um modo geral os entrevistados foram reticentes neste aspecto, respondendo que apenas um professor controla rigorosamente as tarefas, e outros limitam-se em destacar alunos para fazer a correcção no quadro. Na mesma categoria foram perguntados sobre o que os professores fazem para ajudá-los quando têm dificuldades tendo limitado suas respostas em dizer que explicam até perceberem.

Supõe-se que os factos relatados pelos alunos entrevistados ocorram pela forma como a avaliação da aprendizagem é realizada nas escolas. Revela o clima emocional dos professores e alunos durante este processo. Com efeito, os actores do processo de avaliativo precisam mudar sua postura como responsáveis pelo processo não somente no sentido de reflexão sobre suas práticas avaliativas, mas no que compreendem deste processo. A este respeito Hoffmann (2000), refere que como acção reflexiva e mediadora do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação pressupõe envolvimento, divisão de papéis em que ambos intervenientes aprendem.

Quanto ao envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação na avaliação de aprendizagem os entrevistados foram questionados se os pais e/ou encarregados de educação costumam ir a escola para se informar sobre as suas aulas. Os entrevistados divergiram nas respostas nos seguintes termos: uns responderam categoricamente que não, devido a falta de tempo. Outros responderam que sim, excepcionalmente, quando solicitados para reuniões e outros responderam que os seus pais vão regularmente a escola. Os que referem que os seus pais vão regularmente a escola não sabem dizer quantas vezes os pais foram a escola, realçando que várias vezes foram sem aviso.

Sobre a pergunta quem costuma apoiar na resolução de exercícios, os alunos entrevistados divergiram, uns responderam que recebem apoio dos pais, outros dos irmãos mais velhos, tios e primos.

Para o pesquisador, conforme as respostas dos entrevistados, os pais e /ou encarregados de educação pouco tempo dedicam para ajudar os seus educandos na resolução de tarefas de casa orientadas pelos professores e relegam-nas aos parentes mais próximos.

No que concerne às mudanças que gostariam de ver introduzidas na escola para melhorar a aprendizagem estes referiram-se à melhoria na explicação dos conteúdos, disponibilização de livros do aluno, construção de balneários melhorados, vedação e limpeza da escola.

Sobre a relação existente entre os conteúdos de aprendizagem e a vida prática, os alunos entrevistados mencionaram alguns aspectos ensinados nas disciplinas de Ciências Sociais, Naturais e Matemática como mostram alguns dos seus depoimentos abaixo:

A3: Nas Ciências Sociais aprendemos a respeitar, a higiene pessoal e alimentar e isso podemos usar em casa e por toda a vida.

A17: Podemos aproveitar muitas coisas que aprendemos na escola. Por exemplo, a prevenir doenças, proteger o meio ambiente, evitar a erosão na disciplina de Ciências Naturais.

A6: Na Matemática aprendemos a contar e podemos usar esses conhecimentos para trocar dinheiro para pessoas.

Para o pesquisador as entrevistas realizadas com os alunos da 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classe podem ser resumidas da seguinte maneira:

O facto de os alunos gostarem das aulas e das disciplinas constitui aspectos positivos, mas, este facto por si só não garante a aquisição de conhecimentos e/ ou competências pelos alunos. Os alunos entrevistados acreditam que a escola lhes pode proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e a sua inserção na sociedade.

Como aspectos negativos no processo de ensino-aprendizagem indicam a falta de material didáctico, concretamente de livros, deficiente explicação dos conteúdos pelos professores, a falta de murro de vedação, deficiente rede sanitária entre outros. Um outro aspecto é que os alunos associam a avaliação de aprendizagem à classificação quantitativa e conseqüente processo de selecção dos que têm melhor desempenho.

#### **4.2.4 Percepção dos pais e/ou encarregados de educação sobre avaliação de aprendizagem dos alunos**

Como temos vindo a referir ao longo deste capítulo, a percepção deste grupo foi conseguida através de entrevistas semi-estruturadas, cujo roteiro continha dez (10) questões (Anexo 6: roteiro de entrevista aos PEE). Na apresentação das falas deste grupo de entrevistados é usado um código no qual PEE significa pais e/ou encarregados de educação seguida da numeração.

No total foram entrevistados treze (13) PEE dos educandos da EPC anexa ao IFP-Homóine, os quais constituem a amostra desta pesquisa. As entrevistas decorreram nos dias 29 de Setembro a 7 de Outubro de 2015. A análise que apresentamos baseou-se fundamentalmente nos seguintes aspectos: percepção sobre a avaliação de aprendizagem; nível de participação dos PEE na avaliação de aprendizagem dos educandos; dificuldades e apoio que os PEE prestam aos educandos; influência das condições escolares na aprendizagem do aluno; grau de satisfação em relação ao desempenho do educando e melhorias na avaliação da aprendizagem do educando.

Em relação à percepção sobre a avaliação de aprendizagem dos alunos, todos os PEE entrevistados foram unânimes ao afirmar que já ouviram falar deste processo.

Quanto ao nível de participação dos PEE na avaliação de aprendizagem dos educandos todos responderam que participam neste processo, mas salientam que a figura principal deste processo é o professor. A participação dos PEE neste processo ocorre de diversas formas, nomeadamente: verificação dos cadernos, verificação das provas, estabelecimento de horário de estudo para a realização de tarefas e criação de condições para o educando ter um explicador particular.

Procurou-se saber o nível de participação dos PEE na avaliação de aprendizagem. Nesta questão os entrevistados afirmaram que participavam, mas mesmo assim colocaram algumas preocupações. Por um lado, os PEE entrevistados fizeram menção a falta de paciência e questionam profissionalismo dos professores e, por outro lado, referiram que não percebiam o que o governo pretende com o curriculum em vigor, sobretudo no campo das passagens automáticas porque muitos alunos aprovam sem saber.

No que tange às dificuldades que o educando apresenta, as mesmas circundam em torno da leitura escrita e matemática.

Sobre o apoio prestado ao educando para ajudar a ultrapassar as dificuldades, as respostas dos PEE entrevistados são diversificadas. Contudo, no geral há algum apoio prestado conforme as afirmações abaixo:

PEE1: É difícil ajudar, porque as crianças quando chegam da escola deixam os cadernos e livros e fazem o que mais gostam (brincar) sem ter em conta a hora de volta para retomar os deveres de casa.,

PEE2: Às vezes é necessário procurar um explicador particular para ajudar a criança a entender as matérias ensinadas na escola.

PEE5: Tenho recorrido a um horário de estudo obrigatório que estipulei com eles para ajudar no que for necessário para a sua própria aprendizagem, mas não tem sido fácil porque por vezes tenho que pressioná-los a cumprir com o horário.

Alguns PEE entrevistados são reticentes quanto ao tipo de ajuda prestado aos alunos, referindo que os conteúdos são de difícil assimilação e que por vezes o que deve ser feito não está claro, conseqüentemente recorrem a explicadores particulares que muitas vezes são os próprios professores dos seus educandos.

Sobre a questão quantas vezes conversaram com os professor dos seus educandos nos últimos dois meses, os PEE na sua maioria afirmaram que poucas vezes vão a escola conversar com os professores dos seus educandos alegadamente por falta de tempo. Alguns relegam esta actividade a algum parente e outros só se fazem a escola quando solicitados pelos professores dos educandos ou pela direcção da escola.

Quanto à influência das condições do ambiente escolar para a aprendizagem da criança os nossos entrevistados divergiram nas respostas, muitos as consideram favoráveis e outros não. Os que consideram favoráveis apoiam-se a existência de salas de aula, carteiras, o número de alunos por turma, e os PEE reticentes apontam para a falta de vedação na escola, o que coloca em perigo a segurança das crianças e o número reduzido de salas de aula.

Sobre o grau de satisfação dos PEE em relação ao desempenho dos educandos, todos afirmaram que não estão satisfeitos pelo facto de suas crianças apresentarem muitas dificuldades, sobretudo, de leitura e escrita. Os pais sentem-se desapontados com o nível de conhecimentos dos seus filhos e culpam o currículo de ensino vigente. Eles salientam que apesar das informações segundo as quais o ensino primário é gratuito, são obrigados a procurar explicadores e pagam-lhes para ensinar seus filhos e referem ainda que os alunos passam de classe sem saber.

Sobre a questão o que gostarias que fosse melhorado na avaliação da aprendizagem do educando, os PEE recomendam que os professores se portem como profissionais comprometidos com a sua profissão que propicia a aprendizagem dos alunos.

Os PEE entrevistados recomendam ainda que o Governo não devia aceitar imposição de modelos de ensino descontextualizados à realidade moçambicana.

Sintetizando, os PEE têm noção sobre o que é a avaliação de aprendizagem, contudo nem todos participam de forma directa dessa avaliação. Os que não participam da avaliação de aprendizagem dos seus educandos refugiam-se à falta de profissionalismo dos professores, a falta de tempo e a complexidade das matérias/conteúdos conforme se pode verificar nas respostas que se seguem:

PEE1: os professores não têm paciência com os seus alunos, outros não fazem esforço para as crianças aprenderem; às vezes os professores ficam uma semana sem darem aulas.

PEE9: nem todos os professores estão preparados para trabalharem neste novo sistema de avaliação, faltam muito e dedicam pouco tempo de actividade com os alunos e nem todos têm vocação para ensinar (...) tive que manter o meu filho na explicação, o que absorve parte dos seus problemas, porque a escola não está a ajudar.

PEE2: Temos dificuldades de entender as matérias que vêm nos livros; a pessoa precisa ler muito para entender as matérias.

De um modo geral, os PEE entrevistados revelaram total insatisfação sobre o sistema de avaliação vigente.

Como propostas, os PEE entrevistados reiteram que, o mais importante não é reprovar ou deixar as crianças passar de classe, é sim, prover uma aprendizagem efectiva de modo que adquiram conhecimentos e/ou competências. Os professores precisam de elevar o seu nível de comprometimento e agir como verdadeiros profissionais. As escolas devem intensificar o controlo dos professores nas escolas. Aos professores deve-se promover capacitações viradas à avaliação de aprendizagem e criar-se condições para que a avaliação de aprendizagem seja efectiva. O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano deve procurar mecanismos de explicar aos fazedores educacionais a essência do currículo vigente e; o Governo não deve importar currícula que não se ajustam ao nosso contexto.

Estes depoimentos revelam a complexidade do processo de avaliação de aprendizagem e a necessidade de um trabalho coordenado aliado ao que Moraes (2003) defende. Segundo ele, para

que o processo de ensino-aprendizagem seja adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social.

### 4.3 Resultados das aulas observadas

Conforme foi mencionado no capítulo 3, secção 3.3.3 sobre a observação de aulas, o pesquisador realizou a observação participante nas sete turmas do 3º ciclo do Ensino Básico da escola seleccionada, sendo quatro da 6ª classe e três da 7ª classe usando um guião de observação preconcebido como mostra o Anexo 2: Guião de observação de aulas. As disciplinas sobre as quais recaiu a observação enquadram-se na área de Comunicação e Ciências Sociais, nomeadamente: Língua Portuguesa (21) e Educação Musical (14), conforme a tabela 4.3 (amostra de aulas observadas).

**Tabela 4.3: Amostra de aulas observadas (n=35)**

N/O	Turmas por classe	Classe	Disciplinas	Nº de aulas observadas	Número de turmas observadas
1	4	6ª	Língua Portuguesa	12	4
	3	7ª	Língua Portuguesa	9	3
2	4	6ª	Educação Musical	7	4
	3	7ª	Educação Musical	7	3
Total Geral				35	7

O objectivo da observação de aulas foi de verificar como o professor avalia a aprendizagem dos alunos nos diferentes momentos da aula, a modalidade de avaliação privilegiada, a relevância da utilização dos métodos e instrumentos de avaliação e observar até que ponto a sua utilização influencia na aquisição de competências pelo aluno.

Os dados da observação foram sintetizados respeitando os seguintes dados: Identificação da escola, localização, situação da turma (nome do professor, disciplina, alunos presentes, classe,

turma, horas, unidade temática, sumário e objectivos da aula), avaliação da aula (funções didácticas, modalidades de avaliação, método e instrumentos de avaliação), interacção professor-aluno.

Partindo do que foi observado durante a assistência de aulas, o pesquisador constatou que, em geral, os professores não procedem a verificação e controlo do TPC através da verificação dos cadernos dos alunos. Os dados indicam que apenas um de um total dos três professores assistidos verificou e procedeu a correcção do TPC em todas as aulas.

No que concerne à modalidade de avaliação usada durante as aulas, observou-se que a avaliação diagnóstica foi a mais predominante. Estes dados coincidem com os recolhidos na literatura e recolhidos nas entrevistas aos gestores da escola, técnicos do SDEJT e questionários, nos quais vaticinam a avaliação formativa como sendo a mais privilegiada durante o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos métodos de avaliação utilizados durante as aulas notou-se que as provas orais dominaram as aulas observadas dos professores assistidos. Um aspecto comum que se constatou durante a observação de aulas tem a ver com o facto de todos os professores observados não diversificarem os instrumentos de avaliação. Em nenhum momento, os professores registaram o desempenho dos alunos na realização dos trabalhos, isto é, as perguntas orais foram predominantes nas aulas.

No tocante à interacção professor aluno, observou-se que os professores interagiam com os seus alunos, colocando questões sobre os conteúdos da aula, embora com alguma limitação, porque o nível de participação dos alunos era fraco e não respondiam as questões colocadas pelos professores.

No que se refere ao número de alunos por turma, de um modo geral converge com o previsto nos documentos oficiais do Ministério de Educação, os quais referem que o número de alunos por turma no ensino primário deve estar entre 40 a 45 alunos por turma. Com efeito, em todas as aulas observadas a média foi de 39 alunos.

Importa referir que os dados relativos à identificação da escola, situação da turma foram utilizados para a caracterização da escola na secção 1.6 do Capítulo I.

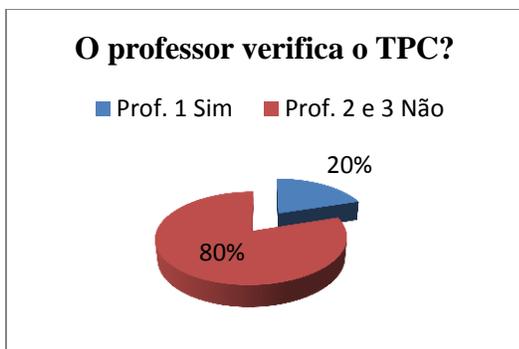
### 4.3.1 Etapas da aula

As etapas da aula correspondem aos momentos que a aula percorre desde o seu início até ao fim. De um modo geral a aula tem quatro momentos/etapas, nomeadamente: **introdução- motivação, mediação-assimilação, domínio-consolidação e controlo-avaliação**. Estas etapas decorrem de uma forma cíclica, sendo que a **introdução-motivação** correspondente àquela etapa em que o professor prepara os alunos para a assimilação da nova matéria e assegura que estes conheçam os objectivos da aula. A segunda etapa, **mediação-assimilação** é aquela em que o professor expõe, explica, facilita a aprendizagem e os alunos conciliam, interagem e assimilam a nova matéria. A terceira etapa, **domínio-consolidação** é aquela em que o professor leva os alunos a trabalhar e colaborar para a acomodação da matéria. Nesta etapa, os alunos são colocados em situações práticas em que aplicam os conteúdos estudados. Finalmente, a quarta etapa designa-se **controlo-avaliação**, onde o professor verifica com mais incidência o nível de assimilação da matéria pelos alunos, reforçando, sempre que necessário a abordagem.

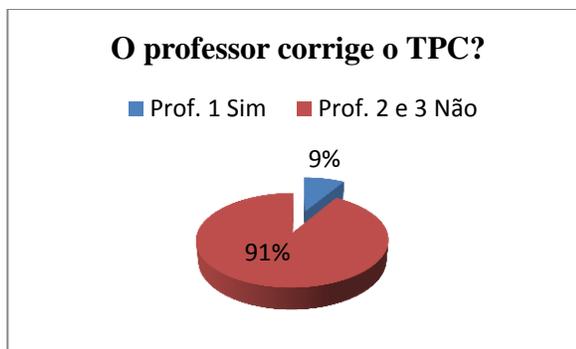
A análise das aulas observadas é feita respeitando as diferentes etapas em que os professores procederam a avaliação de aprendizagem dos alunos, observando-se o nível de envolvimento dos alunos neste processo.

#### **Etapa1: Introdução e motivação**

Nesta fase, por um lado, notou-se que dos professores assistidos apenas um (1) iniciou suas aulas verificando o trabalho para casa (TPC) em (7) aulas (20%) e nessas aulas, apenas em três (3) aulas procedeu a correcção do mesmo como mostram as Figuras 4.1 e 4.2. Isto significa que há um grande número de professores que inicia a aula sem fazer ligação entre a nova matéria e a anterior, o que pode repercutir no fraco nível de assimilação da matéria e no acompanhamento do progresso da aula.



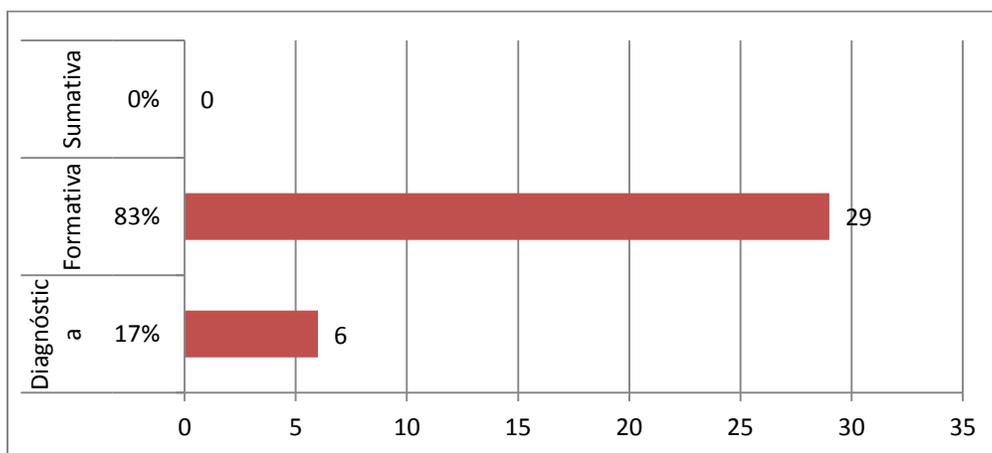
**Figura 4.1: Controlo do TPC**



**Figura 4.2: Correção do TPC**

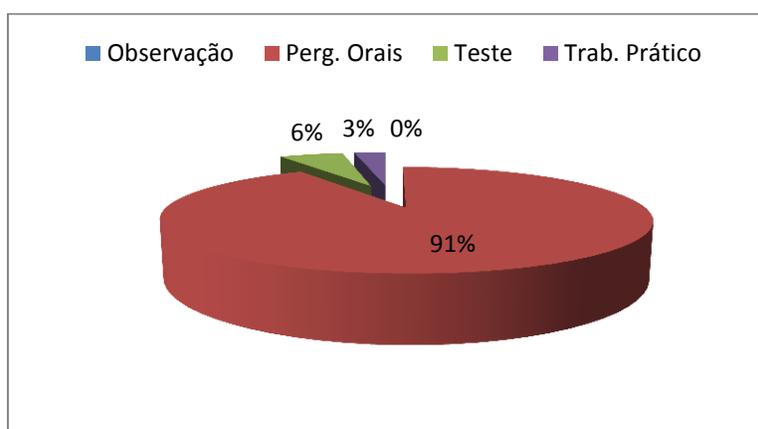
### Etapa 2: Medição e assimilação

Tomando em consideração que o processo pedagógico está ancorado no pressuposto segundo qual o aluno é o centro do processo buscamos apurar as modalidades, os métodos e os instrumentos de avaliação usados pelos professores nesta etapa onde notamos que, durante as aulas a modalidade predominante foi a formativa a qual ocorreu em 29 aulas (83%) de um total de 35 aulas assistidas enquanto a diagnóstica ocorreu em apenas 6 aulas (17%) como mostra Figura 4.3. Contudo, a observação revela ainda que os professores orientam-se pelos métodos tradicionais de ensino excessivamente expositivos e sem ligação entre o conteúdo anterior com a matéria nova, sem uma clara diversificação das modalidades de avaliação durante a aula com vista a assimilação da matéria pelo aluno mesmo quando se trata de novos conteúdos.



**Figura 4.3: Modalidade de avaliação predominante**

No concernente aos métodos de avaliação os professores cingiram-se nas perguntas orais, em que os alunos eram solicitados a responder questões relacionadas com os conteúdos da aula como mostra a Figura 4.4. Este facto, por um lado, pode ter a ver com o fraco domínio dos métodos de avaliação pelos professores e, por outro lado, com a negligência dos professores na sua praxe-pedagógica.



**Figura 4.4: Método de Avaliação Utilizado**

### **Etapa 3: Domínio e consolidação**

Partindo do que foi observado durante as aulas, o pesquisador constatou que os alunos não parecem ter o domínio dos conteúdos dados, pois as respostas às questões colocadas pelo professor eram dadas em coro, não se percebendo, com isso, se todos ou pelo menos alguns tinham domínio ou não da matéria. Das poucas vezes em que o professor solicitou respostas individualizadas aos alunos, responderam erradamente.

Sendo esta uma das fases de grande interação entre professor/aluno, observou-se que os professores interagiam com os seus alunos, orientaram discussões sobre determinadas matérias, embora com alguma limitação, porque os alunos não participavam na aula e não respondiam às perguntas dos professores.

Esta afirmação é suportada pela seguinte situação: na disciplina de Educação Musical a abordagem sobre “os compassos simples e binários” o professor indicou alguns alunos para responderem a algumas perguntas e, os mesmos mantiveram-se calados e não responderam. De

seguida solicitou que desenhassem as figuras representativas desses compassos no quadro e dizer o significado de cada uma das figuras, nenhum aluno acertou.

Um outro aspecto observado é que, na disciplina de Português, os alunos pareciam ter compreendido a matéria durante a interação quando respondiam em coro, mas mostraram dificuldades para responder as mesmas questões quando indicados individualmente pelo professor. Por exemplo, o professor mandou passar para o discurso indirecto a frase “*O João jogou a bola*”. Eis algumas respostas dos alunos à pergunta.

- Ele disse que o João jogou a bola;
- Ele disse que o João joga a bola;
- Ele disse que o João jogara a bola.

Na disciplina de Educação Musical durante as assistências foi constatado nem todos os alunos têm livros e, os professores durante as aulas não utilizam outros meios didáticos que auxiliam a compreensão da matéria pelo aluno se não o próprio manual do aluno. Além disso, os resultados das assistências revelam que os professores não diversificam os métodos de avaliação preconizados no Regulamento de avaliação em uso no EB.

Contudo, os professores reconhecem que a avaliação formativa é a principal modalidade que assume um carácter contínuo e que visa regular o ensino e aprendizagem, usando diferentes instrumentos de recolha de informação.

Em geral, é fundamental que os professores tenham capacidade suficiente de transmitir as matérias, usando os instrumentos da avaliação e ajudando os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Fazendo isso, estes professores estarão a responder de forma explícita aos objectivos da escola.

#### **Etapa 4: Controle e avaliação**

Uma avaliação formativa pressupõe a prática de recolha sistemática de informação sobre o desempenho do aprendente para que o facilitador possa identificar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Nas aulas observadas, nenhum professor fez o registo do desempenho dos alunos. Um facto que chamou a atenção ao pesquisador é que na aula de Português o professor vendo que nenhum aluno respondia as questões que colocava prometeu que daria 20 valores a quem respondesse correctamente. Decorrente desta promessa houve muitas tentativas de resposta por parte dos alunos, mas nenhum aluno acertou. Esta ocorrência pode ter sido propiciado pelo facto dos professores e alunos valorizarem mais a avaliação sumativa do que a qualitativa.

A situação descrita acima pode estar associada a falta de compreensão sobre a essência de um processo de avaliação. Por exemplo, Haydt (2000) na sua análise defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interacção entre o professor e o aluno no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino-aprendizagem, na selecção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando a mudança comportamental do educando e do seu compromisso com a sociedade.

Embora o Regulamento de Avaliação contenha uma proposta sobre o sistema de recolha de informação, não é usada pelos professores. Vários factores podem ser mencionados como estando na origem desta situação, tais como: a falta de criatividade e/ ou negligência dos professores para a elaboração desses instrumentos, falta de disponibilidade dos diversos instrumentos de avaliação nas escolas, falta de divulgação desses instrumentos aos professores, entre outros.

Para além das causas indicadas, há ainda a destacar o facto de grande parte dos professores não ter sido sujeita ao processo de socialização sobre os diferentes instrumentos e formas de avaliação e serem reticentes quanto ao potencial da avaliação formativa, o que pode ser sustentado pela seguinte passagem: *“quem responder a pergunta terá 20 valores”*. Isto pode

significar que o que conta mais é a nota que o aluno é atribuído que dita a retenção ou progressão do mesmo.

De acordo com Lukesi (2005), quando a avaliação é usada como instrumento de medida ela ignora todos os aspectos pedagógicos, afectivos e psicológicos. O autor salienta que como recurso pedagógico, o professor poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvio está tendo. O aluno por sua vez poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua actividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e necessidades de avanço.

Algumas ocorrências das aulas que nos chamaram atenção, como por exemplo, estímulos a respostas correctas e as ameaças de realização de teste aos alunos quando não respondiam prontamente as questões colocadas.

Várias foram as vezes em que os professores, baseando-se nas perguntas orais solicitaram aplausos aos alunos que respondiam correctamente as questões colocadas, criando um clima de encorajamento ao estudo (P1 e P2).

A ameaça aos alunos de realização de teste ocorreu quando o professor indicou mais de cinco alunos para passar a seguinte frase para o discurso indirecto: “*O João não penteou cabelo*” e nenhum conseguiu responder correctamente.

O professor ameaçou-os dizendo que tinham apenas cinco minutos para resolver o exercício numa folha e que valia 10 valores que seriam adicionados a um outro eventual exercício que poderia surgir caso eles tenham dificuldades do género nas próximas aulas.

De um modo geral, foi possível verificar que os dados da observação das aulas revelam que a avaliação de aprendizagem praticada nas escolas continua tradicional, ainda que se reconheça as limitações desta. Igualmente, existem ainda muitas dificuldades em usar os dados da avaliação para organizar a aprendizagem e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto digno de referir está aliado ao material didáctico dos alunos. Nem todos os alunos têm manuais, contudo os professores muitas vezes indicam as páginas desses manuais para a resolução de exercícios. Decorrentes desta situação, poucos alunos resolvem as tarefas por falta de material de consulta, dificultando o acompanhamento do seu desempenho.

Um outro aspecto a realçar tem que ver com a forma como o professor orienta o processo de ensino-aprendizagem e a maneira como avalia seus alunos, não estimula a aprendizagem. Há durante as aulas algum processo de exclusão interna, uma vez que nem todos os alunos conseguem acompanhar a aula devido a falta de material didático e, os professores não têm condições psicológicas para dar conta das dificuldades individuais, não conhecem o real desempenho de cada um dos seus alunos. Os dados indicam ainda que os professores precisam ser acompanhados e apoiados na implementação de mudanças na avaliação de aprendizagem dos alunos e as condições de trabalho também precisam ser melhoradas, sobretudo no que se refere à disponibilidade de material didático para os alunos.

## CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo são apresentadas as principais conclusões e recomendações considerando os pressupostos teóricos e o objectivo principal da pesquisa que é, analisar as percepções dos actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Básico.

### 5.1 Conclusões

As conclusões deste estudo são apresentadas seguindo a sequência das perguntas de pesquisa que orientaram esta pesquisa, a saber: (i) Como se caracteriza o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos no 3º ciclo do Ensino básico? (ii) Qual é o papel dos diferentes actores do processo educativo na avaliação das aprendizagens dos alunos? (iii) Qual é a percepção dos actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos no 3º ciclo de aprendizagem? e (iv) Que relação existe entre o papel dos actores do processo educativo com os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos no 3º ciclo do Ensino Básico.

- Analisados os resultados alcançados, conclui-se que a escola pesquisada ainda não adoptou o paradigma vigente de avaliação de aprendizagem, pois a característica básica de avaliação da aprendizagem dos alunos continua sendo tradicional, cuja finalidade é classificar e promover os alunos de uma classe para outra.
- Os resultados indicaram ainda que os actores do processo educativo conhecem o seu papel na avaliação da aprendizagem dos alunos, no entanto não cumprem. Portanto, o papel de cada actor envolvido neste processo é decisivo na construção gradual dos conhecimentos pelo aluno e, conseqüentemente, melhoria da qualidade de ensino.

- De forma abrangente, as barreiras evidentes para a implementação do modelo vigente de avaliação de aprendizagem dos alunos na escola pesquisada apontam mais para a falta de abrangência na capacitação e/ou formação dos actores deste processo, insuficiência de materiais didácticos para alunos e professores e deficiente monitoria do processo. Portanto, a percepção dos actores do processo educativo sobre a avaliação de aprendizagem dos alunos é de que o modelo de avaliação praticado no 3º ciclo do Ensino Básico não estimula os alunos à aprendizagem, pois as condições para a sua implementação não foram garantidas, conseqüentemente, a integração entre a teoria-prática na avaliação da aprendizagem dos alunos ainda é um desafio. Na avaliação da aprendizagem dos alunos é imprescindível um trabalho conjunto de todos os actores do processo para a sua eficácia.
- Os resultados alcançados permitem concluir também que, não obstante os actores deste processo reconhecerem o seu papel na avaliação da aprendizagem dos alunos os resultados estão desajustados das reais competências dos alunos. Os actores do processo educativo associam este facto às passagens automáticas, a interferências dos aspectos políticos na avaliação de aprendizagem dos alunos, baixo nível de desempenho dos alunos, falta de comprometimento dos professores e deficiente colaboração entre a escola e a comunidade.

## **5.2 Recomendações**

As recomendações foram elaboradas com base nas conclusões obtidas considerando os objectivos e as perguntas de pesquisa formulados. O estudo mostra que a avaliação da aprendizagem praticada na escola não instiga os alunos para aprendizagem. Como forma de reverter esta situação recomenda-se o seguinte:

### ***Ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano***

- Maior investimento em programas de capacitação e formação de professores, e adopção de literaturas específicas, visando uma compreensão cada vez maior do processo de avaliação da aprendizagem;
- Divulgar aos professores e outros actores do processo educativo as modalidades de avaliação de aprendizagem em vigor e explicitar a importância da sua participação neste processo; e
- Providenciar material didáctico (livros e instrumentos de avaliação) adequado às escolas para alunos e professores com vista a melhorar o rendimento escolar.

### ***Aos Técnicos da Direcção Distrital de Educação Juventude e Tecnologia***

- Realizar um trabalho conjunto com os gestores e professores no sentido de uniformizar os procedimentos de avaliação nas escolas;
- Promover debates e efectuar um trabalho informativo sobre o papel dos actores do processo educativo com vista a contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, especialmente, considerando os resultados da avaliação da aprendizagem;
- Sensibilizar a comunidade sobre a importância da participação dos pais e /ou encarregados de educação na avaliação da aprendizagem dos alunos com vista a melhoria do ensino;

- Elaborar um plano de aquisição de material didáctico para professores e alunos e garantir a sua distribuição por todos os intervenientes;
- Garantir a monitoria na implementação do Regulamento de Avaliação nas escolas do 3º ciclo do Ensino Básico com vista a tomar medidas correctivas caso necessário, quer através de um plano de formação/capacitação dos professores ou debates sobre os principais problemas que os professores enfrentam nas acções pedagógicas.

### *Aos Gestores escola*

- Monitorar o processo de avaliação da aprendizagem, com o objectivo de valorizar os alunos que têm melhor aprendizagem, para com o apoio dos professores, orientarem aqueles que se encontram em dificuldades, na sala de aulas;
- Sensibilizar os actores do processo educativo sobre a importância da sua participação na avaliação da aprendizagem dos alunos, com vista a melhoria da qualidade de ensino;
- Mobilizar todos os seus actores, para promover uma análise mais profunda em torno das questões que inviabilizam as acções pedagógicas e o alcance dos objectivos;
- Face aos resultados das análises acima referidas informar aos técnicos a vários níveis: Direcções Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, Direcções Provinciais de Educação e ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano as recomendações conseguidas que poderiam ser úteis para possíveis reajustes.

### *Aos professores*

- Adequar sempre que necessário, os conteúdos, a metodologia e, principalmente, a maneira de avaliar o aluno, para que através da avaliação encontre subsídios para o fortalecimento do seu trabalho e conceba melhor o rendimento dos educandos;
- Garantir a integração entre a teoria-prática na implementação de avaliação da aprendizagem dos alunos na escola;
- Estabelecer prioridades e nelas investir, apoiando-se em teorias educacionais de forma consciente, para o ensino de boa qualidade;
- Colaborar permanentemente com os pais e/ou encarregados de educação na avaliação da aprendizagem dos seus educandos com vista a melhoria da qualidade de ensino.

### *Aos pais e/ou encarregados de educação*

- Maior envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação na avaliação de aprendizagem dos seus educandos;
- Colaborar com a escola no sentido ajudar na solução de problemas de aprendizagem dos educandos;
- Participar activamente na vida escolar dos seus educandos com vista à melhoria do rendimento escolar e, conseqüente, melhoria da qualidade do ensino.

## Referências Bibliográficas

- Airasian, P. (2001). *Assessment in the classroom: A concise approach* (4<sup>th</sup> Ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Banyankindiye, J. (2012). *Análise comparativa das práticas avaliativas dos currículos Moçambicano e Francês: o caso de apoio e recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem em Matemática*. Dissertação de mestrado: UEM.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Bell, J. (1998). *Doing your Research Project: A Guide for first-time research in and social science*. Buckingham. Third Edition Philadelphia: Open University Press.
- Beutel, M., Macicame, A., & Tinga, R. (2012). *Professores falando: Contribuições dos professores primários para a qualidade de educação em Moçambique*. The teacher EFA. Informação obtida através do site: [http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content\\_id=680284](http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content_id=680284), no dia 29 de Agosto de 2014.
- Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Guro, M. Z. (2014). *O barómetro (II) da Educação Básica em Moçambique – O professor: O Elo mais fraco da Qualidade do “Saber” do Ensino Básico?* ISOED: Maputo.
- Cavalcanti, C. J. H., & Ostermann, F. (2010). *Teorias de Aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Instituto de Física.
- Cruz P, (2013) In COOPEDU — *Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação*. Lisboa, CEA, 2011. pp. 65-74. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt> no dia 5 de Setembro de 2014.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores.

- Duarte, S. (2007). *Avaliação da aprendizagem em Geografia: desafios às teorias práticas e políticas*. Imprensa Universitária: Maputo.
- Fernandes, D. (1996). *Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas*. I.I.E.
- Filippi, A., Bortolini, C. C., & Dias, R. H. (1996). *Metacognição: o elo de significação entre método, avaliação e aprendizagem*. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/05\\_32\\_02\\_21\\_86-6464-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/05_32_02_21_86-6464-1-PB.pdf) em 13 de Janeiro de 2016.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Fullan, M. (2006). *The New Meaning of Educational Change*. 4<sup>th</sup> Editional. Londres: Routledge.
- Gadotti, M. (1993). *Escola Cidadã*. 2<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, A. L., & Larchert, J. M. (2012). *Avaliação da Aprendizagem*. 1<sup>a</sup> Edição. Brasil: Editus Editora.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2008). *Avaliação: um caminho para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem*. Edições ISMAI. Lisboa: Instituto Superior da Maia.
- Haydt, R. C. (1995). *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Haydt, R. C. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: ASA.
- Hoffmann, J. (2000). *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 29<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2001). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de estudos e Estratégias de implementação*. Maputo/MINED.

- Instituto Nacional de Estatística (2013). *Estatística do Distrito de Homóiine*. Maputo. Disponível em <http://www.google.com.br/url?> em dia 22 de Novembro de 2014.
- Januário, F. M. (1998). *A avaliação contínua e final no ensino das Ciências Naturais em Moçambique. Um estudo de caso das escolas primárias do 1º Grau*. Tese Dissertação de mestrado. Maputo: INDE.
- Jesus G. V., (2011). *Análise das práticas de avaliação na sala de aulas de matemática da 11ª classe do ensino secundário geral*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10857/3866> em 5 de Setembro de 2014.
- Kenski, V. M. (1995). *Avaliação da aprendizagem. Repensando a Didáctica*. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus. 131-144.
- Lauchande, C., Bastos, J. N., Camuendo, A. P., Simão, J., Issak, A., Chemane, O., Ossufo, A., Gopa, J., Picardo, S., & Guibundana, D. (2012). *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: Desafios na Mudança do Paradigma de Avaliação*. Maputo: INDE e Editora Educar-UP.
- Lemos, V. (1998). *A Nova Avaliação da Aprendizagem*. 5ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Libâneo, J. C (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1991). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2000). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5ª Edição: São Paulo Cortez. em <http://www.faal.com.br/complementacao-pedagogica> Disponível em 16 de Junho de 2015.
- Lima, J. R. (1 de Abril de 2008). *A importância da avaliação no ensino fundamental*. Disponível em <http://www.artigonal.com/educação-artigos/a-importancia-da-avaliacao-no-ensino-fundamental-388887.html> em 22 de Maio de 2014.

- López, J. S. (2002). *Educação na família e na escola*. São Paulo: Loyola.
- Luckesi, C. C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos Ltda.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. 1ª ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C., (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando práticas*. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M., & André, M.E.D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU,
- Machado, F. A. (1997). *Avaliação Em Tempo de Mudança: Projectos e, Práticas nos Ensinos Básicos e Secundários*. Lisboa: edições ASA, colecção, Cadernos pedagógicos.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2007). *Metodologia científica* (5ª edição). São Paulo: Editora Atlas.
- Marconi, M., A. & Lakatos, E., M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Marsh, C., & Willis, G. (1999). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Second Edition: New Gersey.
- Martins, G. A. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- MEC (2008). *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Básico (REGEB)*. Maputo: DINEG/MEC – Moçambique.
- Mendonça, M. I. M. R., Buque, D. M., Mutimucuío, I. V., Linden, J. V. D., Bonifácio, R. A. C., & Buque, A. M. (2009). *Guião para a escrita Académica*. 2ª Edição. Maputo: Imprensa Universitária.

- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edição ASA.
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed. São Paulo: HUCITEC.
- MINED/INDE (2012). *Plano Estratégico da Educação (2012-2016): Vamos aprender: construindo um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo.
- Moraes, R. (2003). *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n.2, p. 191-210, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n3/1983-2117-epec-15-03-00053.pdf> em 12 de Janeiro de 2016.
- Mutumucuo, I. V. (2008). *Módulo Métodos de Investigação: Apontamentos*. Centro de Desenvolvimento Académico. Maputo: Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane.
- Neves, E. B., & Domingues, C. A. (2007). *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica*. Rio de Janeiro: EB/CEP.
- Nhapulo, T. J (2012). *Avaliação no Ensino Primário: Guia Prático de Apoio aos Professores*. Maputo: Alcance Editores.
- Oliveira, M. W. (2003). *Processos educativos em trabalhos desenvolvidos entre comunidades: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos*. São Paulo: Universidade Federal.
- Osório, D. (2002). *Avaliação do Rendimento Escolar: como ferramenta de exclusão social*. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/aval01.htm> em 13 de Novembro de 2015.
- Pain, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médias.
- Parolin, I. C. H. (2007). *Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?* São Paulo: Ática.

- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens –entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Petitjean, B. (1994). *In Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*: Lisboa: IIE.
- Rampazzo, L. (2002). *Metodologia Científica: Para alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação*. São Paul: Layola.
- Rego, T. C., & Vygotsky, L. (2008). *O Teórico do Ensino como Processo Social*. Revista Nova Escola Grandes Pensadores. São Paulo, nº 19, Ed. Abril. Disponível em em 10 de Novembro de 2015.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Textos Editora.
- Ribeiro, A. C., (1999). *Educação Hoje: Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: 8ª Edição: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1990). *Avaliação da Aprendizagem*. 7ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Richardson, R. J., (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: 3ª Edição.
- Sacristán, J. G (2000). *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (1991). *Metodologia de Investigacion*. McGraw: Hill.
- Santana, I. P. (1998). *Porquê Avaliar? Como Avaliar? Critérios e instrumentos de Avaliação*. Rio de Janeiro: Vozes. Disponível em <http://.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/arquivos/1358.pdf> em 14 de Setembro de 2015.
- Santos, M. R., & Varela, S. (2007). *A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais.do ensino fundamental*. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, disponível em <http://www.efdeportes.com/efd169/avaliacao-conceitos-e-metodologias.htm> em 9 de Dezembro de 2015.
- Scott, J. W. (1990): *Género: uma categoria útil de análise histórica: Educação & Realidade*: Porto Alegre, vol. 16, nº 2, pp 5-22.

- Silva, C. (2012). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm> no dia 8 de Outubro de 2015.
- Sousa, S. M. Z. L., & Oliveira, R. P. D. (2007). *Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características e uso dos resultados*. São Paulo: Universidade de São Paulo/CEPPPE.
- Souza, C. P. (1994). *Avaliação escolar: limites e possibilidades*. São Paulo: FDE. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_1.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_1.php?t=001) em 9 de Abril de 2016.
- Sternberg, R. (2000) *Psicologia cognitiva*. Artmed Periódicos, 2000.
- Sueli D. F. A. (2008). *Aprendizagem e suas implicações no processo educativo*. Brasil: UEG. Disponível em <http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume6/aprendizagem-e-suas-implicacoes.pdf> em 25 de Dezembro de 2015.
- Vasconcellos C. S., (1998). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.
- Vasconcelos, C. S. (1995). *Avaliação: concepção dialéctica –libertadora do processo de avaliação escolar*, São Paulo: Papirus.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. (3ª edição). Grassi. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods (3th ed.)*. USA: SAGE Publication.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento curricular na Escola*. 5ª ed. Lisboa: Edições ASA.
- Zayas, C. A. D. (1999). *La Escuela en la vida*. 3ª ed. Ciudad Habana: editorial Pueblo y Educación.

## **Anexos**

**Anexo 1**



**UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
M O N D L A N E**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DE CAMPO –SETEMBRO DE 2015**

**Análise das Percepções dos Actores do Processo Educativo Sobre a Avaliação da Aprendizagem  
no Currículo do Ensino Básico**

**Questionário aos professores**



1.4 Quantos anos de serviço têm como professor? (*assinale com X na caixinha apropriada*).

0-9 anos

10-14 anos

15-20 anos

Mais de 20 anos

## II. Capacitação Psicopedagógica dos professores para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

2.1 Já se beneficiou de alguma capacitação psicopedagógica sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos no currículo actual? (*assinale com X na caixinha apropriada*)

a) Sim

b) Não

c) Se sim diga quando \_\_\_\_\_

2.2 No âmbito da avaliação da aprendizagem são conhecidos três tipos de avaliação, nomeadamente, **Diagnóstica, Formativa e Sumativa**. A avaliação **diagnóstica** é aquela que serve para aferir os requisitos iniciais de aprendizagem do aluno; a **formativa** é toda actividade realizada na sala de aula diariamente: ao rever os cadernos, o dever de casa, fazer e receber perguntas, observar o desempenho dos alunos, nas diversas actividades. É realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem. Avaliação **Sumativa** é aquela que ocorre ao final da instrução com a finalidade de verificar o que o aluno efectivamente aprendeu e visa à atribuição de notas.

2.2.1 Que modalidade de avaliação está prevista pelo Regulamento de Avaliação do Ensino Básico? (*Assinale com X a caixinha apropriada; pode assinalar mais do que uma caixinha, caso seja necessário*).

a) Formativa

b) Diagnóstica

c) Sumativa

d) Outro (especifique)

\_\_\_\_\_

2.3 Durante as aulas que modalidade de avaliação privilegia? (Assinale com **X** a caixinha apropriada; pode assinalar mais do que uma caixinha, caso seja necessário)

- a) Avaliação Diagnóstica
- b) Avaliação Formativa
- c) Avaliação Sumativa

d) Outro (especifique)

---

2.4 Durante as aulas, em que momento faz a avaliação? (Assinale com **X** a caixinha apropriada; pode assinalar mais do que uma caixinha, caso seja necessário).

a) No início da unidade temática  (nessa avaliação indica o objectivo principal)

---

b) Ao longo da unidade temática  (nessa avaliação indica o objectivo principal)

---

c) No final da unidade temática  (nessa avaliação indica o objectivo principal)

---

2.5 Que método usa na avaliação da aprendizagem dos alunos? (assinale com **X** a caixinha apropriada).

a) Observação da participação do aluno  b) Perguntas orais

c) Trabalhos práticos  d) Testes escritos

e) Outros  (especifique) \_\_\_\_\_

2.6 Que instrumento usa na avaliação da aprendizagem dos alunos? (*assinale com X a caixinha apropriada*).

- a) Questionário
- b) Entrevista
- c) Prova Oral
- d) Prova escrita
- e) Outros  (especifique) \_\_\_\_\_

2.7 Para que a avaliação da aprendizagem dos alunos seja eficiente e eficaz que medidas acha que deveriam ser tomadas?

- a) Capacitação pedagógica dos professores
- b) Formação em exercício dos professores
- c) Debate entre os membros do grupo de disciplina
- d) Outras  (especifique)
- 

### III Papel do professor

3.1 Como professor, qual é o seu papel na avaliação da aprendizagem dos alunos? (*assinale com X a caixinha apropriada*).

- a) Classificar os alunos
- b) Qualificar os alunos
- c) Organizar a aprendizagem dos alunos
- d) Ajudar os alunos na sua aprendizagem
- e) Outro  (especifique)
- 
- 

3.2 Como professor, que medidas toma perante os alunos numa avaliação? (*assinale com X a caixinha apropriada*).

- a) Informa à Direcção da escola sobre as dificuldades dos alunos
- b) Informa os pais e/ou encarregados de educação sobre as dificuldades dos alunos

c) Prepara aulas de recuperação para os alunos com dificuldades

d) Chama atenção durante a correcção dos trabalhos

e) Outras  (especifique)

---

---

3.3 Na sua opinião, os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos conferem as competências básicas dos alunos da classe que lecciona? (*assinale com X a caixinha apropriada*).

a) Sim

b) Não

c) Justifique a sua resposta

---

---

3.4 Na sua opinião, os propósitos da avaliação da aprendizagem na sala de aula são: (*Assinale com X a caixinha apropriada; pode assinalar mais do que uma caixinha, caso seja necessário*).

a) Conhecer os alunos

b) Promover os alunos

c) Identificar as dificuldades de aprendizagem

d) Aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem

e) Fornecer os resultados dos procedimentos de ensino

3.4.1 Justifica a (s) sua (s) escolha (s)

---

---

---

---

#### **IV. Grau de envolvimento dos pais e/ ou encarregados de educação**

4.1 No seu percurso como professor já recebeu pais e/ ou encarregados de educação apresentando problemas de aprendizagem dos seus educandos? (*assinale com X a caixinha apropriada*).

a) Sim

b) Não

Se sim, especifique as circunstâncias

---

---

4.2 Na apresentação de problemas de aprendizagem dos alunos quais são os mais comuns que os pais apresentam?

---

---

---

---

**Estimado (a) professor (a), certifique-se de que respondeu a todas as perguntas do questionário**

**Muito obrigado pela sua colaboração.**

Anexo 2



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
M O N D L A N E

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TRABALHO DE CAMPO –SETEMBRO DE 2015

Análise das Percepções dos Actores do Processo Educativo Sobre a Avaliação da Aprendizagem  
no Currículo do Ensino Básico

Guião de Observação das Aulas

## FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

### I. Identificação da escola

Nome actual \_\_\_\_\_

Ano da fundação \_\_\_\_\_

### II. Localização

Cidade/Distrito \_\_\_\_\_ Localidade \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Bairro \_\_\_\_\_

### III. Dados da escola

Número de salas de aula \_\_\_\_\_

Número de turmas \_\_\_\_\_

Número total de professores \_\_\_\_\_ Homens \_\_\_\_\_ Mulheres \_\_\_\_\_

Número total de alunos \_\_\_\_\_ Homens \_\_\_\_\_ Mulheres \_\_\_\_\_

Rácio professor/alunos \_\_\_\_\_

turnos por dia \_\_\_\_\_ horário \_\_\_\_\_

Currículo seguido \_\_\_\_\_

### IV. Situação da turma

Assistente: \_\_\_\_\_

Nome do professor assistido: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Classe/turma \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015

Número de alunos \_\_\_\_\_ Homens \_\_\_\_\_ Mulheres \_\_\_\_\_

Horas \_\_\_\_ H \_\_\_\_ às \_\_\_\_ H \_\_\_\_

Número de carteiras \_\_\_\_\_

Quadros (tipo de quadros) \_\_\_\_\_

Unidade temática: \_\_\_\_\_

---

Sumário

---

Objectivos da aula

---

---

## V. Avaliação da turma

Momentos da aula	Tipo de avaliação	Método	Instrumentos
Introdução e motivação	Diagnóstica <input type="checkbox"/>	Observação <input type="checkbox"/>	Questionário <input type="checkbox"/>
	Formativa <input type="checkbox"/>	Perguntas orais <input type="checkbox"/>	Entrevista <input type="checkbox"/>
	Sumativa <input type="checkbox"/>	Trabalhos práticos <input type="checkbox"/>	Prova oral <input type="checkbox"/>
		Testes escritos <input type="checkbox"/>	Prova escrita <input type="checkbox"/>
		Outro _____	Outro _____
Mediação e Assimilação	Diagnóstica <input type="checkbox"/>	Observação <input type="checkbox"/>	Questionário <input type="checkbox"/>
	Formativa <input type="checkbox"/>	Perguntas orais <input type="checkbox"/>	Entrevista <input type="checkbox"/>
	Sumativa <input type="checkbox"/>	Trabalhos práticos <input type="checkbox"/>	Prova oral <input type="checkbox"/>
		Testes escritos <input type="checkbox"/>	Prova escrita <input type="checkbox"/>
		Outro _____	Outro _____
Domínio e Consolidação	Diagnóstica <input type="checkbox"/>	Observação <input type="checkbox"/>	Questionário <input type="checkbox"/>
	Formativa <input type="checkbox"/>	Perguntas orais <input type="checkbox"/>	Entrevista <input type="checkbox"/>
	Sumativa <input type="checkbox"/>	Trabalhos práticos <input type="checkbox"/>	Prova oral <input type="checkbox"/>
		Testes escritos <input type="checkbox"/>	Prova escrita <input type="checkbox"/>
		Outro _____	Outro _____
Controle e avaliação	Diagnóstica <input type="checkbox"/>	Observação <input type="checkbox"/>	Questionário <input type="checkbox"/>
	Formativa <input type="checkbox"/>	Perguntas orais <input type="checkbox"/>	Entrevista <input type="checkbox"/>
	Sumativa <input type="checkbox"/>	Trabalhos práticos <input type="checkbox"/>	Prova oral <input type="checkbox"/>
		Testes escritos <input type="checkbox"/>	Prova escrita <input type="checkbox"/>
		Outro _____	Outro _____

## VI. Interação professor aluno

Envolvimento de alunos na aula

---

Acompanhamento individual dos alunos

---

Situações inéditas durante a aula

---

---

Comentário sobre as práticas avaliativas durante a aula

---

**Anexo 3**



**UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
M O N D L A N E**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DE CAMPO –SETEMBRO DE 2015**

**Análise das Percepções dos Actores do Processo Educativo Sobre a Avaliação da Aprendizagem  
no Currículo do Ensino Básico**

**Guião de entrevista aos gestores  
da escola**

## **Roteiro de entrevista aos Gestores da EPC Anexa ao IFP de Homóine**

A presente entrevista tem como objectivo analisar a percepção dos diferentes actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem no 3º ciclo do Ensino Básico, 6ª e 7ª classe. Agradece-se que responda todas as perguntas de modo a ajudar no aperfeiçoamento da avaliação da aprendizagem dos alunos. Com a sua permissão, a entrevista será gravada, registada e permanecerá no anonimato. Agradecemos atempadamente a sua colaboração.

1. Na sua opinião como Director /Director Adjunto Pedagógico da escola, qual deve ser o objectivo da avaliação da aprendizagem?
  - 1.1 Porquê?
2. Que modalidade de avaliação (diagnóstica, formativa ou sumativa) é recomendada no Regulamento de Avaliação do 3º ciclo do Ensino Básico?
  - 2.1 Qual das modalidades os professores privilegiam na avaliação de aprendizagem na sua escola?
3. Na sua opinião, quais são os principais problemas que os professores e alunos enfrentam na avaliação da aprendizagem?
4. Que apoio pedagógico é dado à escola pelo Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia na avaliação da aprendizagem?
5. Que apoio pedagógico é dado aos professores pela Direcção da escola com vista ao aperfeiçoamento das práticas avaliativas?
6. Que apoio pedagógico é dado aos alunos com dificuldades de aprendizagem?
7. Como é que avalia o nível de participação dos pais na resolução dos problemas de aproveitamento dos seus educandos?
8. Na sua opinião, qual é a relação existente entre os resultados da aprendizagem dos alunos e as competências básicas previstas dentro do 3º ciclo do Ensino Básico.
9. O que mais gostaria de acrescentar que não tenha sido abordado nesta entrevista?

Data da entrevista

Local da entrevista

\_\_\_\_/\_\_\_\_/201\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração

**Anexo 4**



**UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
M O N D L A N E**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DE CAMPO –SETEMBRO DE 2015**

**Análise das Percepções dos Actores do Processo Educativo Sobre a Avaliação da Aprendizagem  
no Currículo do Ensino Básico**

**Guião de entrevista aos Técnicos  
do SDEJT**

## **Roteiro de entrevista aos Técnicos do Serviço Distrital de Juventude e Tecnologia**

A presente entrevista tem como objectivo analisar a percepção dos diferentes actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem no 3º ciclo do Ensino Básico, 6ª e 7ª classe. Agradece-se que responda todas as perguntas de modo a ajudar no aperfeiçoamento da avaliação da aprendizagem dos alunos. Com a sua permissão, a entrevista será gravada, registada e permanecerá no anonimato. Agradecemos atempadamente a sua colaboração.

1. Na sua opinião como Técnico do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, qual deve ser o objectivo da avaliação da aprendizagem?
  - 1.1 Porquê?
2. Que modalidade de avaliação (diagnóstica, formativa ou sumativa) é recomendada no Regulamento de Avaliação do 3º ciclo do Ensino Básico?
3. Na sua opinião, quais são os principais problemas que os professores e alunos enfrentam na avaliação da aprendizagem?
4. Que condições foram criadas para a implementação das práticas avaliativas no currículo do Ensino Básico?
5. Que preparação foi dada aos professores para implementar a avaliação da aprendizagem no currículo do Ensino Básico, especificamente no 3º ciclo?
6. As formas de avaliação predominantes no 3º Ciclo do Ensino Básico correspondem à filosofia do currículo em vigor?
7. Como é que avalia o nível de participação dos pais na resolução dos problemas de rendimento dos seus educandos?
8. Na sua opinião, qual é a relação existente entre os resultados da aprendizagem dos alunos e as competências básicas previstas dentro do 3º ciclo do Ensino Básico.
9. Como técnico, qual é o seu papel na avaliação da aprendizagem dos alunos?
10. O que mais gostaria de acrescentar que não tenha sido abordado nesta entrevista?

Data da entrevista

Local da entrevista

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/201\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração

**Anexo 5**



**UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
M O N D L A N E**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DE CAMPO –SETEMBRO DE 2015**

**Análise das Percepções dos Actores do Processo Educativo Sobre a Avaliação da Aprendizagem  
no Currículo do Ensino Básico**

Guião de entrevista aos alunos da  
EPC anexa ao IFP de Homóine

## Roteiro das entrevistas aos alunos

1. Gostas das aulas que tens na escola?
  - 1.1 Porquê?
2. Qual é a disciplina que mais gostas?
  - 2.1 Porquê?
3. Achas que o tempo que ficas na escola é suficiente para aprenderes com o teu professor aquilo que gostarias de aprender?
4. Gostas de ser avaliado?
  - 4.1 Porquê?
5. O que significa ser avaliado para ti?
6. O professor costuma controlar a realização de exercícios durante as aulas?
7. Quando tens dificuldades de aprender alguma coisa, o que o professor faz para te ajudar?
8. O teu pai ou encarregado de educação costuma vir a escola para saber como vão as tuas aulas?
  - 8.1. Se sim, quantas vezes veio a tua escola este ano?
9. Em casa costuma ter apoio quando não consegues resolver exercícios?
  - 9.1 Quem costuma te ajudar?
  - 9.2 De que forma te ajuda (m)?
10. O que gostarias que os professores fizessem para melhorar a tua aprendizagem?
11. Das matérias leccionadas na escola o que pode aproveitar para aplicar na sua casa ou bairro?

Data da entrevista

Local da entrevista

\_\_\_\_/\_\_\_\_/201\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração

**Anexo 6**



**UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
M O N D L A N E**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DE CAMPO –SETEMBRO DE 2015**

**Análise das Percepções dos Actores do Processo Educativo Sobre a Avaliação da Aprendizagem  
no Currículo do Ensino Básico**

Guião de entrevista aos pais e/ou  
encarregados de educação

## **Roteiro das entrevistas aos pais e/ou encarregados de educação**

A presente entrevista tem como objectivo analisar a percepção dos diferentes actores do processo educativo sobre a avaliação da aprendizagem no 3º ciclo do Ensino Básico, 6ª e 7ª classe. Agradece-se que responda todas as perguntas de modo a ajudar no aperfeiçoamento da avaliação da aprendizagem dos alunos. Com a sua permissão, a entrevista será gravada, registada e permanecerá no anonimato. Agradecemos atempadamente a sua colaboração.

1. Já ouviu falar de avaliação de aprendizagem?
2. Participa na avaliação da aprendizagem do (s) seu (s) educando (s)?
  - 2.1. De que forma participa?
3. Acha que o ambiente da escola do seu educando é favorável para aprender?
  - 3.1. Porquê?
4. Está satisfeito com o desempenho do (s) seu (s) educando (s)?
5. Quais são as dificuldades que o (s) seu (s) educando (s) apresenta (m)?
6. O que tem feito para ajudar o (s) seu (s) educando (s) a ultrapassar as dificuldades que apresenta (m)?
7. Nos últimos dois meses, quantas vezes conversou com o professor sobre o desempenho do seu (s) educando (s)?
8. Os conteúdos que o (s) seu (s) educando (s) aprende (m) na escola têm aplicação na vida prática?
9. Que aprendizagem o (s) seu (s) educando (s) já trouxe (ram) da escola que pode ser aplicado em casa ou na comunidade?
10. O que gostaria que fosse melhorado na avaliação da aprendizagem dos seus educandos?

Data da entrevista

Local da entrevista

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/201\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração