



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Análise da utilização dos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem:
experiências e práticas dos professores da 12^a classe da disciplina de Matemática da Escola
Secundária 25 de Setembro de Quelimane

Dissertação

Eugénia Rosita de Moreira Rodrigues Coelho

Maputo, Novembro de 2018



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Análise da utilização dos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem:
experiências e práticas dos professores da 12^a classe da disciplina de Matemática da Escola
Secundária 25 de Setembro de Quelimane

Dissertação

Eugénia Rosita de Moreira Rodrigues Coelho

Dissertação a ser apresentada à Faculdade de Educação para efeitos de obtenção do grau
académico de Mestrado em Administração e Gestão da Educação.

Maputo, Novembro de 2018

Supervisor

Prof. Doutor Manuel Bazo

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradecer á Deus por me ter permitido, concluir a dissertação,

Ao meu supervisor, Prof. Doutor Manuel Bazo, pela paciência, pelas orientações e pelo empenho durante a realização deste estudo.

Aos meus familiares a colegas de faculdade e de trabalho a todos eles vão os meus agradecimentos.

Do mesmo modo quero agradecer ao Prof. Doutor Lourenço do Rosário, Presidente do Conselho de Administração do Instituto Politécnico Superior Lda (IPS), por ter incentivado a continuar com os estudos e cedido a bolsa de estudos.

À Universidade Eduardo Mondlane pela oportunidade de poder frequentar o curso e aos meus professores pelos ensinamentos que culminaram na presente dissertação.

A todos os que directa ou indirectamente, contribuíram para a materialização do presente estudo, o meu mais profundo agradecimento.

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai Emílio Moreira Nandeué, em memória, porque me incentivou a estudar, a minha mãe Amina António Moreira, meus familiares, meu esposo José Manuel Rodrigues Coelho, meus Filhos José Coelho e Yuna Alaiza Coelho pela força e paciência que me concederam diante o meu percurso estudantil.

Declaração de honra

Declaro que esta Dissertação é da minha autoria e resulta da minha investigação pessoal e das orientações do meu supervisor. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e na lista das referências.

Declaro, ainda, que este trabalho não foi submetido a nenhuma outra instituição para a obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, ____ de _____ de 2018

Eugénia Rosita de Moreira Rodrigues Coelho

Lista de siglas e abreviaturas

CFM - Caminhos-de-ferro de Moçambique

DA - Dificuldades de Aprendizagem

ES – Escola Secundária

ESG – Ensino Secundário Geral

ESG1 - Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo

ESG2- Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo

INDE - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

IPS – Instituto Politécnico Superior

MD - Membros de Direcção

MINED - Ministério de Educação

PHIST - Professor de História

PGEOG - Professor de Geografia

PMAT - Professor de Matemática

PPORT - Professor de Português

SNC – Sistema Nervoso Central

Lista de tabelas

Tabela 1. 1: Aproveitamento escolar da disciplina de Matemática, 12ª Classe (Grupo A), ES 25 de Setembro de Quelimane, de 2005 a 2010.....	7
Tabela 1. 2: Aproveitamento escolar da disciplina de Português, 12ª Classe (Grupo A), ES 25 de Setembro, de 2005 a 2010.....	8
Tabela 2.1: Modalidades e funções da avaliação.....	18
Tabela 2.2: Tipos de instrumentos de avaliação.....	37
Tabela 4.1: Conceito de Avaliação Escolar.....	42
Tabela 4.2: Caracterização dos Tipos e Formas de Avaliação.....	44
Tabela 4.3: Uso dos Resultados da Avaliação.....	46
Tabela 4.4: Influência da Utilização dos Resultados da Avaliação na Melhoria do Aproveitamento Escolar dos Alunos.....	49
Tabela 4.5: Relação Entre o Conteúdo das Avaliações e o Programa de Matemática da 12ª classe.....	51
Tabela 4.6: Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação no Processo de Avaliação..	52
Tabela 4.7: Opinião em Relação a Disciplina de Matemática.....	54
Tabela 4.8: Respostas dos Alunos Sobre Causas Relativas as Dificuldades Encaradas na Disciplina de Matemática.....	54
Tabela 4.9: Respostas dos Alunos Sobre as Razoes de Considerarem a Disciplina de Matemática Como Sendo Fácil.....	55
Tabela 4.10: Motivos Mencionados Pelos Alunos Que Se Não Posicionaram Em Relação a Disciplina de Matemática.....	55
Tabela 4.11: Respostas dos Alunos Sobre as Suas Principais Dificuldades de Aprendizagem	56
Tabela 4.12: Respostas dos Alunos Sobre o Apoio dos Professores no Processo de Ensino e Aprendizagem.....	57
Tabela 4.13: Respostas dos Alunos Sobre o Apoio dos Pais e Encarregados de Educação no Processo de Aprendizagem.....	58
Tabela 4.14: Acções Desenvolvidas pelos Professores Para Apoiar os Alunos com Resultados Negativos.....	59

Tabela 4.15: Acções Desenvolvidas pelos Professores para Apoiar os Alunos com Resultados Positivos.....	60
Tabela 4.16: Respostas dos Pais e Encarregados de Educação Relativa a Informação Sobre os Resultados da Avaliação dos seus Filhos e/ou educandos.....	60
Tabela 4.17: Acções Desenvolvidas pelos Pais e Encarregados de Educação tendo Resultados de Avaliação dos seus filhos e/ou Educandos Positivos.....	61
Tabela 4.18: Acções Desenvolvidas Pelos Pais e Encarregados de Educação tendo Resultados de Avaliação dos seus Filhos e/ou Educandos Negativos	61
Tabela 4.19: Informação Obtida pelos Pais Referente as Principais Dificuldades de Aprendizagem dos seus Filhos e/ou Educandos	62
Tabela 4.20: Acha que os Professores do seu Filho Têm Disponibilidade Para Ajudar a Superar as suas Dificuldades?.....	62
Tabela 4.21: Acha que os Professores do seu Filho têm Disponibilidade para Ajudar a Superar as suas Dificuldades?	63
Tabela 4.22: Na sua Opinião as Avaliações que o seu Filho tem Realizado têm Contribuído para Ajudá-lo a Melhorar o seu Rendimento Escolar ao Longo do Ano?	64
Tabela 4.23: Na sua Opinião as Avaliações que o seu Filho tem realizado têm contribuído para Manter o seu Rendimento Escolar ao Longo do Ano?	64
Tabela 4.24: Na sua Opinião as Avaliações que o seu Filho tem Realizado têm Contribuído para Baixar o seu Rendimento Escolar ao Longo do Ano?	64

Lista de apêndices

Apêndice 1: Guião de entrevista com os professores

Apêndice 2: Guião de entrevista com o Director e Adjunto Pedagógico

Apêndice 3: Guião de entrevista com pais e encarregado de educação

Apêndice 4: Questionário para os alunos

Índice

Agradecimentos	ii
Dedicatória.....	iii
Declaração de honra.....	iv
Lista de siglas e abreviaturas	v
Lista de tabelas.....	vi
Lista de apêndices	viii
Resumo	xii
Abstract.....	xiii
Capítulo I: Introdução	1
1.1. Contexto geral.....	1
1.2. Contexto local	3
1.3. Problema	4
1.4. Objectivos da pesquisa.....	5
1.4.1. Objectivo geral.....	6
1.4.2. Objectivos específicos	6
1.5 Perguntas de pesquisa	6
1.5.1. Pergunta principal.....	6
1.5.2. Perguntas secundárias	6
1.6 Justificativa	6
1.7 Estrutura da dissertação	8
Resumo	8
Capitulo 2: Revisão da Literatura	9
2.1 Contexto Teórico	9
2.1.1 Avaliação: Conceito, Objectivos e Funções	9
2.1.2. Objectivos e Importância da Avaliação	11
2.1.3. Modalidade e Tipos de Avaliação.....	15
2.1.3.1. Avaliação Diagnóstica	15
2.1.3.2. Avaliação Formativa.....	15
2.1.3.3. Avaliação Sumativa	17
2.1.4. Utilização dos Dados da Avaliação da Aprendizagem.....	18

2.1.4.1. Orientação e Aconselhamento	18
2.1.4.2. Recuperação e Enriquecimento.....	19
2.1.4.3. Modificação dos Métodos de Ensino.....	19
2.1.4.4. Voltar a Testar os Objectivos em Causa.....	20
2.2. Características da Avaliação Escolar.....	21
2.3. Objectos da Avaliação Escolar	23
2.4. Categorias da Avaliação	24
2.5. Metodologia da Avaliação	25
2.6. Manifestações do Insucesso Escolar.....	28
2.6.1. Causas	28
2.6.1.1. Alunos.....	28
2.6.1.2. Famílias.....	29
2.6.1.3. Professores.....	30
2.6.1.4. Escolas.....	32
2.6.1.5. Curricula	34
2.6.1.6. Sistema Educativo.....	35
2.6.1.7. Sociedade.....	35
2.7. Construção e Utilização dos Instrumentos de Avaliação.....	36
Resumo	37
Capítulo 3: Metodologia da Pesquisa	38
3.1. Abordagem Metodológica	38
3.2. População e Amostra	38
3.3. Dados e Instrumentos para a sua Recolha.....	39
3.3.1. Validade e Fiabilidade dos Instrumentos.....	40
3.4. Análise de Dados	40
3.5. Considerações Éticas	40
Resumo	40
Capitulo 4: Apresentação e análise dos resultados	41
4.1. Características dos tipos e formas de avaliação.....	41
4.1.1. Caracterização dos Tipos e Formas de Avaliação	43

4.2. Uso dos resultados da Avaliação no Aperfeiçoamento Escolar e Melhoria do Aproveitamento dos Alunos	45
4.3. Influência da Utilização dos Resultados da Avaliação na Melhoria do Aproveitamento Escolar dos Alunos	48
4.3.1. Relação Entre o Conteúdo das Avaliações e o Programa de Matemática da 12ª classe. 51	
4.5. Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação no Processo de Avaliação.....	52
4.6. Aperfeiçoamento Escolar Através do feedback do Desempenho	53
4.7. Questionário dos Alunos.....	54
Capítulo 5: Conclusões e Recomendações	66
5.1. Conclusões	66
5.1.1 Uso das Formas e Funções da Avaliação.....	66
5.1.2 Uso dos Resultados da Avaliação no Aperfeiçoamento Escolar e Melhoria do Aproveitamento dos Alunos	66
5.1.3 Influência da Utilização dos Resultados da Avaliação na Melhoria do Aproveitamento Escolar dos Alunos	68
5.2 Recomendações.....	69
5.2.1 Uso das Formas e Funções da Avaliação.....	69
5.2.2 Uso dos Resultados da Avaliação no Aperfeiçoamento Escolar e Melhoria do Aproveitamento dos Alunos	70
5.2.3 Influência da Utilização dos Resultados da Avaliação na Melhoria do Aproveitamento Escolar dos Alunos	70
Referências bibliográficas.....	71
Apêndices.....	74

Resumo

A análise dos processos avaliativos e do impacto dos seus resultados leva o professor e a escola a reflectirem sobre novas formas de entender a educação. Para melhor compreender a utilização dos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem realizou-se um estudo na Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane, onde se procurou responder à seguinte questão de pesquisa: em que medida os resultados da avaliação são utilizados para o aperfeiçoamento escolar e, conseqüente, melhoria do desempenho dos alunos da 12ª classe na disciplina de Matemática? Este problema foi levantado com o objectivo de analisar a utilização dos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na 12ª classe na disciplina de Matemática. O estudo foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa (entrevistas) complementada com a quantitativa (questionários) e baseada na investigação-acção. A presente pesquisa concluiu que os professores da escola em análise utilizam os resultados da avaliação para a autoavaliação e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, portanto para a melhoria dos métodos de ensino e do aproveitamento dos alunos, embora de forma não sistematizada. Quanto aos tipos, formas e funções de avaliação concluiu-se que os professores usam os três, nomeadamente diagnóstica, formativa e sumativa. O presente estudo também concluiu que em alguns professores e líderes da ES 25 de Setembro de Quelimane há um défice pedagógico, falta de conhecimento das normas de avaliação vigentes em Moçambique e índices de motivação e comprometimento baixos. E por fim os membros da Direcção consideram que a utilização dos resultados de avaliação na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos é muito efectiva enquanto outros professores a consideram razoável. Com base nestas conclusões, o estudo recomenda o aperfeiçoamento do sistema de monitoria e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com base na autorreflexão, autoavaliação e *feedback* do desempenho a todos os níveis. A pesquisa também recomenda que o MINEDH devia incentivar e incrementar a criação de comunidades de aprendizagem profissional a todos os níveis (escolar, distrital, provincial e nacional) e sua participação em organizações internacionais congéneres assim como criar condições para a motivação e o comprometimento dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, aperfeiçoamento e aproveitamento escolar

Abstract

The analysis of evaluation and assessment processes and the impact of their results leads the teacher and the school to reflect on new ways of understanding education. In order to better understand the use of evaluation and assessment results in the teaching and learning process, a study was carried out at 25 de Setembro de Quelimane High School, where the following research question was sought: to what extent are evaluation assessment results used for the improvement in school and the consequent improvement of the performance of the students of the Grade 12 in the subject of Mathematics? This problem was raised with the aim of analyzing the use of evaluation and assessment results in the teaching and learning process in the Grade 12 in Mathematics. The study was carried out upon a qualitative approach complemented with quantitative and action-research based. This research concluded that teachers of the participating school use the assessment results for self-assessment and for the improvement of teaching and learning process, thus improving teaching methods and students' achievement. Regarding the assessment types and functions, it was concluded that teachers use the three types and functions, namely diagnostic, formative and summative. The present study also concluded that in some teachers and leaders of the ES 25 de Setembro de Quelimane there is a pedagogical deficit, lack of knowledge of the assessment norms used in Mozambique and low levels of motivation and commitment. And finally the school leaders/members of the Board consider that the use of the assessment results in the improvement of the students' school performance is very effective while other teachers consider it reasonable. Based on these findings, the study recommends improving the monitoring and evaluation system of the teaching and learning process, based on self-reflection, self-evaluation and performance feedback at all levels. The research also recommends that MINEDH should encourage and increase the creation of professional learning communities at all levels (school, district, provincial and national) and its participation in similar international organizations as well as create conditions for teacher motivation and commitment in the teaching and learning process.

Keywords: Assessment, school improvement and achievement

Capítulo I: Introdução

O presente capítulo, referente à introdução, apresenta o contexto, o problema, os objectivos, as perguntas da pesquisa, a justificativa e a estrutura da dissertação.

De acordo com a Constituição da República de Moçambique, a Educação constitui direito e dever de cada cidadão. O Estado promove a extensão da Educação a formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito. A baixa qualidade do processo de ensino-aprendizagem (PEA) nos estabelecimentos escolares tem sido motivo de preocupação para toda a sociedade moçambicana quando se considera que a educação deve garantir o desenvolvimento do potencial humano e do património sociocultural e científico da sociedade.

A investigadora suspeita que muitos factores influenciam a qualidade de ensino-aprendizagem, nomeadamente: os programas de ensino, os currícula, os métodos e meios de ensino, o professor, o número excessivo de alunos por turma (frequência média).

1.1. Contexto geral

O Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2012) salienta que os problemas de Educação em Moçambique têm a ver por um lado com as reprovações e repetências, ocasionando a sua baixa qualidade, como se pode ver nos resultados de 2006: No ESG1 público, em 2006, as taxas de reprovação (26,8%) e de desistência (5,3%) ultrapassaram os 30% no turno diurno e 40% no turno nocturno. No mesmo ano, o ESG2 público registou uma taxa média de reprovação (22,3%) e de desistência (9,8%), com maior incidência na 12ª classe (40%). No ESG2, turno nocturno, estas taxas atingiram níveis elevadíssimos, tendo superado os 45% e na 12ª classe 69%. Em 2006, o ESG público diurno e nocturno registou elevadas taxas de repetição que variaram entre os 19% e 8% no ESG1 e ESG2, respectivamente. As taxas de reprovação contribuem para o aumento das desistências, enquanto as de repetição reduzem a capacidade de aumentar a oferta de lugares para novos ingressos. De um modo geral, quer a desistência, quer a repetência encarecem os custos unitários por aluno graduado, pois não contribuem para a maximização dos recursos financeiros alocados para o funcionamento do sistema educativo.

Segundo o Plano Estratégico da Educação (2012-2016:82) a oferta escolar que o sistema educativo tem vindo a proporcionar aos novos ingressos no ESG, não é acompanhada pela entrada em funcionamento de novos edifícios escolares, o que pressupõe o enquadramento desses alunos nas escolas existentes, elevando, deste modo, o rácio de alunos por turma. Acresce-se ainda, as elevadas taxas de reprovações no ESG, ocupando o espaço de novos ingressos. Esses factores podem contribuir para que o ensino nas escolas moçambicanas tenha um nível qualitativo baixo que hoje apresenta. Daí a baixa eficácia do ensino, que se traduz pelo reduzido número de graduados e aprovados nos diferentes níveis e classes escolares, sobretudo na 12^a classe.

Em Moçambique regista-se elevada taxa de reprovações nos exames de Matemática de 12^a Classe. Como causa dessas reprovações Jonhston (1986:62) aponta quatro razões que se verificam nos países em via de desenvolvimento: (i) a origem ou *background* do professor e do aluno; (ii) a qualidade do ensino e o meio de instrução; (iii) as condições escolares e os materiais de ensino; e (iv) as desistências e repetições nas classes. A origem ou *background* do professor e do aluno deve-se à influência de uma sociedade tradicional, a falta de um *background* de educação formal, a frequência de endemias e a economia familiar de subsistência que obrigam os professores assim como os alunos a faltar repetitivamente às aulas. A baixa qualidade de ensino deve-se a uma deficiente formação dos professores, uma metodologia de ensino inadequada, fraco domínio da língua portuguesa, falta de materiais de ensino tais como livros e materiais didácticos. As desistências e repetições devem-se ao aparato social, desvalorização dos professores ou dos resultados escolares pelos pais, distância entre a escola e a casa e aos casamentos prematuros das raparigas (Johnston,1986:83).

Com efeito, esta pesquisa visa analisar a avaliação escolar e a utilização dos seus resultados na 12^a classe na disciplina de matemática na Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane, de modo a formular uma proposta de aplicação eficaz das ferramentas de avaliação e de *feedback* em prol do aperfeiçoamento escolar para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem tornando-o efectivo e eficiente.

Na Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane, de um total de 1,052 estudantes matriculados, somente 79% foram até ao fim do ano e, deste número 39% completaram o nível. A taxa de retenção dos estudantes ronda nos 61%. Pouco mais da metade deste número de estudantes estão numa situação de reprovação normal, conseqüentemente exclusão prematura do sistema (ver Tabela 1.1). Esta situação repete-se na maioria das escolas de todo o país, onde cerca de 35% dos estudantes de todos os níveis reprovam em cada fim do ano. E esta percentagem sobe até 50% se incluir todos os estudantes matriculados durante um ano lectivo (Palme, 1992).

Segundo Palme (1992), as causas deste fenómeno são: a ineficiência institucional; a pobre qualidade da formação dos professores; deficiências dos meios e métodos de ensino; fraco domínio da língua de instrução; currículo desajustado dos diversos contextos sócio-culturais do processo de ensino. Ainda de acordo com Palme (1992), o sucesso escolar é determinado pelos factores sociais tais como: (i) tendência dos professores em evitar que as notas dos alunos seja elevadíssimas como forma de salvaguardar a sua imagem e a reputação da escola; e (ii) declínio das condições de vida dos professores. A deterioração das relações entre as escolas urbanas e as comunidades fazem com que as famílias paguem o professor para arranjar uma vaga para os seus filhos; além disto, o sucesso escolar também se vende já que as famílias devem pagar o professor para dar aulas privadas aos seus filhos (Palme, 1992:84). Todos estes aspectos contribuem grandemente para a falsificação do nível real do conhecimento dos alunos.

As respostas da recolha de opiniões e a análise do desempenho escolar colidem nos recursos económicos da escola incluindo aspectos como equipamento didáctico e laboratorial, livros, elementos culturais tais como o domínio da língua de instrução, a competência pedagógica e científica dos professores e alunos e a competência dos pais para gerir os problemas escolares. Todos estes elementos também se relacionam com a educação dos pais, o ambiente familiar, os recursos sócio-económicos, as profissões dos pais, as suas origens, o tempo que investem na educação, aproveitamento dos tempos livres e as expectativas sexuais e profissionais.

1.2. Contexto local

A presente pesquisa decorreu na da Escola Secundária 25 de Setembro. Este estabelecimento de ensino situa-se na cidade de Quelimane no 1º Bairro, denominado cimento, fazendo limite com Avenida Amed Sekou Touré a Sul, Avenida da Libertação Nacional A Este, Avenida da

Liberdade e o Bairro Piloto ao norte e finalmente, a Avenida Eduardo Mondlane, passando pelo Bairro Kansa a Nordeste, ocupando uma área de 27500 m² que compreende os edifícios escolares até aos blocos que constituem o Lar da Escola. As construções dos edifícios de salas de aulas, bloco administrativo, ginásio, anfiteatro e cantina foram iniciadas em 1970 e terminadas em Setembro de 1972.

A origem desta Instituição de Ensino remota a 22 de Setembro de 1960, levando a Escola com o Nome de Liceu Nacional de Quelimane, Sob A Direcção do Reitor Manuel Vale Costa. As actividades lectivas nessa altura decorriam nas salas anexas da ex-Escola Primária Geral Vasco da Gama, actualmente Escola Primária Completa de Quelimane, tendo de 1964 a 1971, transitado para liceu João Azevedo Coutinho, actual Escola Secundária de Quelimane. Foi com o nome de liceu de Quelimane que a presente Escola abriu as portas em Setembro de 1972 e, em 1978 foi atribuído à Instituição o nome de Escola Secundária e Pré – Universitária 25 de Setembro.

No tempo colonial, esta Escola era reservada para uma minoria, a classe privilegiada dos filhos dos Agentes do Governo colonial, Administração, Chefes de Postos, Enfermeiros das empresas Agrícolas e Ferro-Portuários, tais como: Madal, Boror Comercial, C.F.M e Alfandegas da Zambézia, Chazeiras do Gurué, Socone-Ile e de alguns assimilados locais e nacionais. A escola tinha 14 salas e o número de alunos por turma era reduzido de 15 a 25. (Descanso, 2010: em Documento Breve Historial da Nossa Escola Secundária 25 de Setembro em Quelimane).

Após a proclamação da Independência Nacional em 1975 tem vindo a registar uma explosão demográfica considerável, em termos da população estudantil, chegando a ter de 60 a 100 alunos por turma (ES 25 de Setembro de Quelimane, 2011) o que dificulta o trabalho do professor.

1.3. Problema

Moçambique é um país multicultural e habitado por diferentes povos etnolinguísticos, na sua maioria de origem Bantu, verificando-se, segundo Conceição et all. (1998:14), que há um desfasamento da acção educativa. Este desfasamento do ensino-aprendizagem tem-se verificado também, na Escola 25 de Setembro de Quelimane, na 12^a classe, na disciplina de Matemática.

O problema verificado na Escola Secundária 25 de Setembro em Quelimane é a reprovação em massa dos alunos da 12^a classe na disciplina de Matemática, provavelmente devido à falta de

análise dos resultados de avaliação por parte dos professores desta disciplina e o acompanhamento deficiente por parte dos pais e encarregados de educação, como se pode ver pelos resultados sucessivamente negativos dos anos 2005 a 2010. A pesquisadora escolheu este período porque os resultados já tinham sido homologados em todos os níveis e considerou período suficiente para que os mesmos fossem utilizados para o aperfeiçoamento e eficácia escolar.

O novo currículo do Ensino Secundário Geral procura dar uma solução concreta a estas questões a partir da sua introdução ao priorizar a aprendizagem das línguas que têm um reflexo directo nas outras disciplinas. Segundo o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MEC, 2007:6) “da análise feita, pode-se concluir que os alunos revelam maiores dificuldades na expressão escrita particularmente na produção de textos bem estruturados, com sequência lógica e sem erros ortográficos facto que se reflecte no desempenho dos mesmos nas restantes disciplinas.”

É sobre as razões da reprovação dos alunos nos exames de Matemática na 12ª classe, que a investigadora pretende pesquisar, considerando a fraca análise de resultados como sendo o objecto da pesquisa porque não se sabe em que medida os referidos resultados são utilizados para o aperfeiçoamento escolar e conseqüente melhoria do desempenho dos alunos. Outro aspecto é relativo aos factores que provocam o baixo aproveitamento dos alunos, pois a questão é, em que medida os tipos e formas de avaliação prevaletentes naquela escola em estudo podem influenciar positivamente no rendimento escolar dos seus alunos?

Uma vez que “os dados fornecidos pela avaliação deverão constituir matéria de análise por forma a servirem de base para a busca de soluções para os problemas de aprendizagem em tempo útil” (MEC, 2007:81), a inquietação é, será que perante os resultados que tem havido independentemente de serem “positivos” ou “negativos” os professores têm tido a preocupação de usá-los para avaliar o processo de ensino-aprendizagem?

1.4. Objectivos da pesquisa

O objecto desta pesquisa é a fraca análise dos resultados de avaliações da disciplina de Matemática na 12ª classe na Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane. Neste contexto, a pesquisa tem os objectivos seguintes:

1.4.1. Objectivo geral

Analisar a utilização dos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na 12ª classe na disciplina de Matemática na Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane.

1.4.2. Objectivos específicos

1. Caracterizar os tipos de avaliação realizados na 12ª classe na disciplina de Matemática;
2. Explicar as formas de utilização dos resultados dos tipos de avaliação prevalentes pelos professores, Direcção da escola, alunos, pais e encarregados de educação;
3. Discutir a influência das formas de utilização dos resultados de avaliação no desempenho escolar dos alunos da 12ª classe na disciplina de Matemática.

1.5 Perguntas de pesquisa

Para orientar a investigação são formuladas uma pergunta principal de pesquisa e três (3) secundárias:

1.5.1. Pergunta principal

Em que medida os resultados da avaliação são utilizados para o aperfeiçoamento escolar e consequente melhoria do desempenho dos alunos da 12ª classe na disciplina de Matemática?

1.5.2. Perguntas secundárias

1. Quais são as características dos tipos de avaliação realizados na 12ª classe na disciplina de Matemática?
2. Quais são as características das formas de utilização dos resultados dos tipos de avaliação prevalentes pelos professores, Direcção da escola, alunos, pais e encarregados de educação?
3. Em que medida as formas de utilização dos resultados de avaliação influenciam o desempenho escolar dos alunos da 12ª classe na disciplina de Matemática?

1.6 Justificativa

Sendo a Educação uma instituição com a função de dotar os Homens com saber, saber fazer, saber ser e estar, e verificando-se nos últimos anos um baixo índice do rendimento escolar na Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane, segundo as pautas de exame desta escola dos

anos 2005 a 2010 da 1ª e 2ª épocas, caso concreto da 12ª classe na disciplina de Matemática, e porque esta situação é preocupante tanto para as estruturas de tutela, quer para os pais e encarregados de educação e professores, a pesquisadora considera relevante neste trabalho investigar: (i) as acções que os professores de Matemática desenvolvem na utilização dos resultados das avaliações para melhorar o rendimento escolar da 12ª classe na disciplina de Matemática; (ii) as finalidades que se pretendem com estas avaliações; e (iii) as formas que se evidenciam na utilização dos resultados. É notório o conformismo dos professores de Matemática da 12ª classe da Escola Secundaria 25 de Setembro com o fraco rendimento das avaliações. O conformismo verifica-se pelo facto de haver uma descontinuidade da progressão do rendimento dos alunos naquela classe/disciplina de Matemática como se pode ver na tabela 1.1. A falta de dedicação na procura de procedimentos que ajudem a melhorar os tais resultados, nos últimos quatro anos sucessivos naquela escola, mostra tal conformismo. A tabela 1.1 apresenta o aproveitamento escolar da disciplina de Matemática, 12ª Classe (Grupo A), ES 25 de Setembro de Quelimane, de 2005 a 2010.

Tabela 1. 1: Aproveitamento escolar da disciplina de Matemática, 12ª Classe (Grupo A), ES 25 de Setembro de Quelimane, de 2005 a 2010

	MATEMÁTICA									
	Avaliados		Positivas		% Positivas		Negativas		% Negativas	
Ano	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª
2005	257	127	137	69	53%	54,4%	120	58	47%	46,6%
2006	206	97	152	41	74%	42%	54	56	26%	58%
2007	612	428	76	163	12,4%	38%	536	261	87,6%	62%
2008	599		565		94%		34		6%	
2009	389	352	46	103	12%	28,3%	343	249	88%	70,7%
2010	162	160	4	42	2,6%	26%	158	118	97,4%	74%

Extracto das pautas de exame da 1ª e 2ª Épocas da Disciplina de Matemática da ES 25 de Setembro de Quelimane (2005 a 2010)

A tabela 1.2 mostra o aproveitamento da disciplina de Português da 12ª Classe, Grupo A, da ES 25 de Setembro de Quelimane, de 2005 a 2010.

Tabela 1. 2: Aproveitamento escolar da disciplina de Português, 12ª Classe (Grupo A), ES 25 de Setembro de Quelimane, de 2005 a 2010

PORTUGUÊS										
	Avaliados		Positivas		% Positivas		Negativas		% Negativas	
Ano	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª
2005	256	138	222	114	87%	82,6%	34	24	13%	17,4%
2006	252	285	237	228	94%	80%	15	57	6%	20%
2007	652	431	410	316	63%	73,3%	243	115	37%	26,7%
2008	1015		878		86,5%		137		13,5%	
2009	493	391	375	346	76%	88,5%	118	45	24%	11,5%
2010	341	118	144	98	42,3%	83%	197	120	57,7%	17%

Extracto das pautas de exame da 1ª e 2ª Épocas da Disciplina de Português da ES 25 de Setembro de Quelimane, de 2005 a 2010

Tendo em conta a situação acima descrita, a pesquisadora pretende contribuir cientificamente nas formas de análise e utilização dos resultados de avaliação, particularmente na disciplina de Matemática na 12ª classe na instituição escolar em estudo.

1.7 Estrutura da dissertação

A presente dissertação é composta por cinco (5) capítulos, nomeadamente o capítulo 1, relativo a introdução; o capítulo 2, que apresenta a revisão da literatura; o capítulo 3, que discute a metodologia da pesquisa; o capítulo 4, que apresenta e analisa os resultados com recurso a literatura; e o capítulo 5, que apresenta as principais conclusões e recomendações, igualmente discutidas com um suporte teórico.

Resumo

O capítulo 1 apresentou o contexto, o problema, os objectivos, as perguntas da pesquisa, a justificativa e a estrutura da dissertação.

Capítulo 2: Revisão da literatura

Este capítulo discute os conceitos, as teorias, os tipos e as práticas de avaliação e utilização dos seus resultados existentes na literatura especializada. O presente capítulo também aborda as principais causas do insucesso escolar nos diversos níveis e situações.

2.1 Contexto teórico

O contexto teórico vai debruçar - se sobre conceitos, tipologias, objectivos, funções e teorias de avaliação e de aperfeiçoamento escolar através do *feedback* do desempenho.

2.1.1 Avaliação: conceito, objectivos e funções

De entre os vários autores que se debruçaram sobre este conceito, temos a destacar alguns como: Libâneo (1994,) Cortesão (1994) e Tyler, Stufflebeam, Scriven, Bloom, Hastings e Madaus, citados em Haydt (1995).

Libâneo (1994: 51) define avaliação como um componente do processo de ensino, visando a verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objectivos propostos, e daí orientar a tomada de decisões em relação as actividades didácticas subsequentes. Para Cortesão (1994: 91), a avaliação pode ser definida como um processo sistemático de determinar a extensão em que os objectivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Outros autores (ex. Tyler, Daniel Stufflebeam, Michael Scriven, Bloom, Hastings e Madaus, como citados em Haydt, 1995: 11) consideram que a avaliação consiste em determinar em que medida os objectivos educacionais estão sendo realmente alcançados, pelo programa do currículo do ensino. É um processo mediante o qual se determina o grau em que as mudanças de comportamento estão realmente correndo, ela se processa em função dos objectivos previstos, daí que todos os recursos de avaliação disponíveis devem ser usados para conseguir esses dados.

Avaliação como um instrumento do processo de ensino, através do qual se pode comprovar como está a ser cumpridas os objectivos e as finalidades da educação, nos seus diversos níveis e momentos de aprendizagem. (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1977: 1).

Avaliação, mais do que um conjunto de técnicas, é um conjunto de atitudes que permitem valorizar as potencialidades de cada um dos alunos no processo de Ensino-Aprendizagem, a nível individual e de grupo. Ela deve ser concebida como um processo dinâmico, contínuo e

sistemático, que acompanha todo o desenrolar do acto educativo, de modo a permitir o seu constante aperfeiçoamento.

Como se pode observar, os autores que temos vindo a citar apresentam uma concepção abrangente da avaliação. No seu conceito, avaliação é um método, um instrumento, portanto, ela não tem um fim em si mesma, mas é sempre um meio, um recurso e como tal deve ser usada para o acompanhamento da progressão do nível de aprendizagem do aluno.

É de notar que das várias definições de avaliação aqui apresentadas, nenhuma considera a avaliação como um fim ou como um instrumento para promover ou reprovar os alunos, mas sim como indicador e orientador do processo de Ensino-Aprendizagem. Todas as definições defendem que os dados obtidos na avaliação sejam submetidos a uma apreciação qualitativa e utilizados em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos, do desempenho do professor e consequentemente do rendimento escolar.

Normalmente, por falta de conhecimento, os termos testar, medir e avaliar são considerados sinónimos, o que não constitui a verdade. Haydt, (1995: 8) discute o significado de cada um e a relação que existe entre eles no processo de Ensino-Aprendizagem. Para este autor, testar significa submeter a um teste ou experiência, isto é, verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina, etc.), através de situações previamente organizadas, chamadas testes. O professor ao aplicar o teste deve ter em conta a sua limitação na utilização, pois, nem todos os resultados do ensino devem ser medidos ou avaliados através de testes. Por exemplo, um objectivo como ajustamento pessoal-social é avaliado com mais facilidade e de maneira mais válida pela observação da criança em situações que envolvem relações sociais. Medir significa determinar a quantidade, extensão ou grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais (metro, o quilo, o litro, horas, meses, anos, etc.), de uma medida expresso em números, daí a sua objectividade e exactidão. A medida refere-se sempre ao aspecto quantitativo do fenómeno a ser descrito. Assim como os testes são considerados insuficientes, também as medidas de um modo geral, não satisfazem como um instrumento de verificação de aprendizagem, isto por uma razão muito simples: Nem todas as consequências educacionais são mensuráveis. (Ex.: o enquadramento social do aluno). Avaliar é interpretar dados quantitativos e qualitativos, para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. Portanto, não basta testar e medir, pois, os resultados obtidos desses

instrumentos devem ser interpretados em termos de avaliação. Então, esses três termos não são sinónimos, mas se completam.

2.1.2. Objectivos e importância da avaliação

De acordo com INDE (1977:2), a avaliação cumpre vários objectivos tais como:

1. Determinar e avaliar permanentemente o nível de desenvolvimento da personalidade do aluno, face aos objectivos propostos nos programas escolares.
2. Desenvolver nos alunos uma atitude crítica e participativa, tendo em vista o desenvolvimento das suas próprias potencialidades.
3. Estimular nos alunos o gosto e o interesse pelo estudo, de modo a superar e ultrapassar as dificuldades que forem encontrando no seu trabalho pedagógico.
4. Verificar nos diferentes momentos, em que medida o professor está a realizar concretamente a sua tarefa, considerando os objectivos definidos e os resultados obtidos, reorientando e adequando as metodologias de ensino (estratégias e recursos didáctico) às situações concretas de aprendizagem, tendo como preocupação fundamental a melhoria da qualidade de ensino e a garantia do sucesso escolar.

A avaliação, portanto, baseia-se sempre na determinação do grau de cumprimento das exigências do programa em cada momento ou etapa do processo de ensino-aprendizagem, valorizando as potencialidades de cada aluno a nível individual e de grupo. Os critérios para avaliação do aluno tem de obedecer aos objectivos definidos no programa de ensino, para a classe, disciplina, unidade temática. Eles devem estar também em íntima relação com as metodologias de ensino utilizadas pelo professor (INDE 1977:2). O professor só pode avaliar o grau de aprendizagem dos alunos, em função do que os alunos aprenderam e da forma como aprenderam na aula. Assim, estará a tomar em consideração a importância deste processo que, para Nérici (1991: 133), constitui a parte final do processo de ensino, iniciando com a planificação do ensino, devendo merecer por parte do professor toda a atenção possível, pois, é através dele que se chega a conclusão sobre a utilidade ou não dos esforços dispendidos também pelo professor, assim como pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é a possibilidade objectiva, que permite a reorientação e recuperação dos alunos que se revelaram atrasados nos estudos, apesar de se verificar totalmente

o contrário nas nossas escolas, visto que, na realidade ela realizada de uma maneira precária, fornecendo deste modo poucas e superficiais amostras do que o aluno realmente aprendeu. As razões desta situação são várias, partindo da falta de informação suficiente, até este respeito por parte dos professores, até ao espírito irresponsável dos mesmos.

Os resultados da avaliação deveriam ou devem servir de base de comparação entre o comportamento total do aluno nos primeiros dias de aula, com o apresentado no final do trimestre, semestre ou do ano lectivo. E ao fazer esta comparação, deve entrar o factor professor, com toda a sua actividade, pois, joga papel relevante neste processo e as notas obtidas através das provas de avaliação da aprendizagem sempre precárias, deveriam ser acrescidas mais uma nota, a do professor. A avaliação da aprendizagem deve ser preocupação constante do professor, durante o processo de avaliação das suas actividades, visto que é através dela que poderá inteirar-se da marcha positiva ou negativa do seu trabalho docente, a fim de tomar ou planificar acções subsequentes, emendativas se caso necessário, antes de conduzir o próprio aluno ao fracasso.

Avaliar a aprendizagem significa ajuizar o que o aluno aprendeu após uma fase do ensino. Esta avaliação, de acordo com Nérici (1991: 89), pode ser subjectiva e objectiva. Considera-se subjectiva quando avalia a produção de um aluno de modo pessoal, podendo variar de professor para professor, devido a maneira parcial como é apreciada essa produção, sem estabelecer uma escala de valores. Objectiva quando a avaliação não depende ou depende muito pouco da apreciação subjectiva, visto que, a produção do aluno tem de atender a questões precisamente delimitadas e que admitem a solução. Este visa recolher amostras de todo o assunto seleccionado, fornecer dados mais amplos e mais seguros, para uma avaliação com meios e probabilidade de acertos. As formas de obter estas amostras são testes, que podem ser de sondagem e de verificação. Esta importância da avaliação, uma vez tomada em consideração por todos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, poderia ajudar a superar o problema de rendimento escolar em todos os níveis por onde um educando passa ao longo da sua formação.

Muitos autores como Nérici (1991), Libâneo (1994), Haydt (1994), Visscher (2002), Scheerens, Glas & Thomas (2003) e outros, consideram a avaliação como uma componente orientadora do

processo de ensino-aprendizagem, dando um conhecimento rico e claro para melhor desempenho dos intervenientes no processo.

Segundo Lucart (1978: 23), um dos factores que contribui para o insucesso e desinteresse escolar é a tentativa de isolar a escola da comunidade onde está inserida. Tem-se colocado em segundo plano aquilo que são as particularidades do aluno e que tem como base a sua vivência social. Neste sentido, Libâneo (1994:196) acrescenta que no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação tem como tarefas:

- 1.Verificação: Colecta de dados sobre o aproveitamento dos alunos através das provas, exercícios e tarefas ou meios auxiliares, como observação observação de desempenho e entrevistas;
- 2.Qualificação: Comprovação dos resultados alcançados em relação aos objectivos;
- 3.Apreciação qualitativa: Avaliação propriamente dita dos resultados, segundo os padrões de desempenho esperados.

A avaliação tem de ter em conta os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, isto é, os professores, os alunos, bem como os programas, os métodos e os meios pedagógicos, a fim de que, de uma forma dinâmica vá dando resposta às necessidades e características dos alunos. Além de indicar ao aluno o lugar que ele ocupa em relação aos colegas, a avaliação indica-lhe até que ponto os seus esforços estão no caminho certo, a distância a que se encontra das metas estabelecidas, que obstáculo deve ultrapassar e como ultrapassar. (Cortesão, 1994: 90, 92).

A avaliação, ainda de acordo com esta autora deve ter a função de promover e não de seleccionar. Na avaliação final em que se faz o balanço da vida escolar do aluno durante o período lectivo, importa comparar os resultados de cada um dos critérios estabelecidos à partida, em função dos objectivos educacionais. Todos os dados que a avaliação fornece, vão permitir ao professor:

- 1.Adaptar os objectivos às características e interesse do aluno;
- 2.Detectar o nível dos alunos, de forma que o professor possa realizar o ensino adequado;
- 3.Receber frequentemente indicações sobre dificuldades que estão a surgir, de modo que haja um ajuste das actividades do professor e uma orientação do aluno no processo de ensino-aprendizagem;

- 4.No fim de cada tarefa, fazer um balanço, para determinar em que medida os alunos atingiram a meta previamente fixada.
- 5.Adequar as propostas educativas ao nível de uma turma;
- 6.Tomar consciência da sua própria actuação.

Nesta perspectiva, a avaliação deixará de ser uma actividade odiada pelos alunos, assumindo-se como um mecanismo regulador, isto é, um mecanismo que vai dando indicações sobre o desenrolar do processo para que no momento adequado se possa actuar. Logo, a avaliação no processo educativo é um mecanismo regulador, pois, fornece dados necessários a uma constante adequação da actuação de professores e alunos no sentido de falhas detectadas no processo, serem ultrapassadas. (ibidem: 93).

Segundo Haydt (1994:13), o cumprimento dos objectivos da avaliação apoia-se na observância de pelo menos quatro princípios básicos:

- 1.No princípio uma avaliação, é um processo contínuo e sistemático, mostra que ela não pode ser esporádica para ocorrer normalmente ao longo de todo esse processo, fornecendo feedback permitindo a recuperação imediata, quando necessária;
- 2.No princípio dois, a avaliação é funcional, quer dizer que a avaliação se realiza em função dos objectivos, verificando em que medida os alunos estão atingindo os objectivos previstos, daí que os objectivos constituem o elemento norteador da avaliação;
- 3.No princípio três, a avaliação é orientadora, pois, não visa excluir os alunos, mas sim orientar o seu processo de aprendizagem, para que possam atingir os objectivos previstos, daí que ela permite ao aluno conhecer os seus erros e acertos, auxiliando-os a fixar as respostas correctas e a corrigir as falhas;
- 4.No princípio quatro a avaliação é integral, analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo. Desse modo, ela incide não apenas sobre os elementos cognitivos, mas também sobre o aspecto afectivo e o domínio psicomotor.

Estes princípios ajustam-se com as várias definições anteriormente apresentadas e bem conhecidos e aplicados correctamente na actividade docente, puderam contribuir para melhoria do rendimento escolar.

2.1.3. Modalidade e tipos de avaliação

Vários autores, como é o caso de Haydt (1995:16) e Cortesão (1994:199), sugerem que a avaliação escolar assume três modalidades, nomeadamente, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa ou contínua e a sumativa. E, ainda de acordo com estes autores, cada modalidade ou tipo de avaliação tem as suas funções.

Segue-se uma análise detalhada da descrição de cada tipo de avaliação, incidindo sobre as características básicas:

2.1.3.1. Avaliação diagnóstica

Avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período lectivo ou unidade de ensino, com intenção de constatar se os alunos apresentam ou não domínio dos pré requisitos necessários, isto é, se possuem conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, na tentativa de saná-los. Pela avaliação diagnóstica, o professor constata se os alunos estão ou não preparados para adquirir novos conhecimentos e identifica possíveis dificuldades de aprendizagem.

2.1.3.2. Avaliação formativa

A avaliação formativa foi criada a cerca de vinte anos Scriven (1967) e Scriven (como citado em Albrecht, 1994:31) em oposição a avaliação sumativa. Esta é a avaliação “tradicional” que encerra uma fase de aprendizagem, através da verificação de conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos sob diversas formas e rejeitando o erro (isto é, considerando-o apenas negativo) como uma falta.

A expressão avaliação formativa vem de Landshere (1979, como citado em Albrecht, 1994) e frisa que a avaliação, antes de mais faz parte integrante do processo educativo normal, devendo os erros ser considerados como momentos na resolução de um problema (do modo geral como do processo de aprendizagem), não como fraquezas possíveis de repressão ou como manifestações patológicas. A avaliação formativa tem a função de controlo, é realizada durante todo o decorrer do período lectivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objectivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das actividades. Portanto, a avaliação formativa visa fundamentalmente, verificar se o aluno domina

gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução, porque antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objectivos em questão, de uma outra forma, devem ter um alcance assegurado. É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Esta modalidade é basicamente orientadora, pois, orienta tanto o estudo do aluno, como o trabalho do professor. A avaliação formativa pode ser utilizada como um recurso de ensino e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa. Permite também por parte do professor, detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didáctico, visando aperfeiçoá-lo. Por essa razão, especialistas afirmam ser esta modalidade de avaliação, parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objectivo desejado.

Com base em Allal (1986), Cardinet, Allal, Landshere e Scallon (1981, citados em Albrecht, 1994:31), Allal, Cardinet e Perrenoud (1978) assim como com recurso em Visscher (2002) e Scheerens, Glas & Thomas (2003), a autora do presente estudo analisa pormenorizadamente a avaliação formativa dada a sua importância. A avaliação formativa tem por finalidade guiar o aluno no seu trabalho escolar. Procura situar as dificuldades sentidas pelo aluno e ajudá-lo a descobrir e progredir na aprendizagem. A avaliação formativa tem por finalidade assegurar a regulação dos processo de formação, isto é, fornecer informação pormenorizadas sobre o processo e ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das actividades de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa deve criar uma situação de progresso e reconhecer onde e em que é que o aluno tem dificuldades e ajuda-lo a supera-las. Esta avaliação não se traduz em níveis e em muito menos em classificações numéricas. Trata-se de um informação em feedback para alunos e professor. A avaliação formativa é um sistema de avaliação que consiste em recolher em ocasiões diferentes, no decorrer de um programa de estudos ou de um curso, informações úteis para verificar, prioritariamente, a qualidade da aprendizagem. A avaliação formativa tem por objectivo detectar as deficiências ou eventuais dificuldades da aprendizagem. A avaliação formativa tem por objectivo transmitir ao aluno, informações em *feedback*, que este possa usar para otimizar suas estratégias.

A avaliação formativa é uma avaliação que visa orientar ao aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as dificuldades, para ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão

progredir na sua aprendizagem. Esta opõe-se a avaliação sumativa, que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens, distingue-se ainda da diagnóstica, por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno, “como um caso a tratar”, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem. (Cardinet 1981:14, como citado em Lemos, 1990). A avaliação formativa foi pensada como um instrumento com múltiplos usos, destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina, podendo servir, quer para determinar o ponto de situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas.

2.1.3.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa, com a função classificativa, realiza-se ao final de um curso, período lectivo ou unidade de ensino e consiste em classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente, tendo em vista sua promoção de uma série para a outra, ou de um grau para o outro. Com este tipo de avaliação, só no final de um período de ensino se pode identificar as dificuldades de aprendizagem e as partes não assimiladas. O aluno é controlado apenas no final de um período, não tem a capacidade de desenvolver a auto-avaliação, porque não está preparado para tal. É por isso que muitas vezes surgem divergências entre o juízo que faz de si próprio e o resultado obtidos no exame. Daí que cada vez mais se generaliza a opinião de que exames e sistema escolar padecem de arbitrariedade. É de realçar que os três tipos de avaliação a que acima nos referimos não funcionam isoladamente, mas sim complementam-se. E para ilustrar esta complementaridade a pesquisadora apresenta a tabela 2.1, relativa a modalidades e funções da avaliação.

Tabela 2.1: Modalidades e funções da avaliação

Modalidade (tipo)	Função	Propósito (para quê usar)	Época (quando aplicar)
Diagnóstico	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para nova aprendizagem. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar as respectivas causas.	Início do ano ou semestre lectivo, ou no início de uma unidade de ensino
Formativa	Controlar	Constatar se os objectivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos.	Durante o ano lectivo, isto é, ao longo do processo de Ensino-aprendizagem.
Sumativa	Classificar	Classificar os resultados da aprendizagem, alcançados pelos alunos, de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre lectivo ou ao final de uma unidade de ensino.

Fonte: Adaptado de Haydt (1995) e Cortesão (1994)

2.1.4. Utilização dos dados da avaliação da aprendizagem

De acordo com Lemos (1990:71), avaliação é um componente demasiado importante para que possa ser deixada ao acaso, aos humores de professores e alunos, ou mesmo e exclusivamente ao senso comum e a esquemas de aperfeiçoamento baseados somente na tentativa de erro. É assim que, de acordo com este autor, os resultados da avaliação podem ser utilizadas como indicadores para:

2.1.4.1. Orientação e aconselhamento

Os resultados da avaliação da aprendizagem são, sem dúvida o indicador mais óbvio da situação escolar do aluno e das acções a desenvolver por este e pelos pais, no sentido de melhorar, de seleccionar adequadamente opções de estudo, desenvolver campos de interesse, de obviar os insucessos previsíveis em tempo útil. Caso típico é relativo às informações aos pais, após o primeiro momento definido de avaliação. O mais importante não é informar os pais dos resultados objectivos dos seus filhos, mas sim, do que poderá ser feito por eles, no sentido de esses resultados virem a melhorar ao longo do ano. Nomeadamente, no que respeita aos alunos que demonstrarem especiais dificuldades nesta ou naquela disciplina. Sugestões sobre o tempo de estudo, métodos de trabalho, realização de tarefas em casa, devem ser dados de forma

especial, não só aos alunos, mas também aos respectivos pais, pois, notam-se ainda pequenas queixas de pouco interesse dos pais, pelos resultados escolares dos filhos. Mas a verdade é que, a responsabilidade dos pais pelos professores, também não é suficientemente acentuado. Sendo claro que não pode obrigar-se compulsivamente os pais a ir a escola, pode no entanto, fazer-se chegar estas informações detalhadas sobre a aprendizagem dos filhos, através de caderneta escolar e testes para assinar.

2.1.4.2. Recuperação e enriquecimento

Alguns trabalhos têm provado a correlação estreita entre o primeiro e o último resultado dos alunos, mesmo como escolar. Isto é, a maioria dos alunos tem classificação insuficiente ou negativa no início do ano, numa dada área ou disciplina, vêm a terem sucesso a mesma no final do ano.

Se é verdade que o objectivo do professor é levar cada um dos seus alunos a aprender o máximo possível, é também verdade que, trabalhando num sistema de ensino individualizado, a sua primeira obrigação é tentar levar todos os alunos a aprender o mínimo indispensável.

2.1.4.3. Modificação dos métodos de ensino

Já nos referimos atrás que os resultados da avaliação da aprendizagem, são um bom indicador da capacidade profissional do professor. Não quis com isso dizer que um professor cujos alunos obtiveram muito boa classificação seja forçosamente “um bom professor” e um outro cujos alunos obtiveram más classificações seja, inequivocamente, “mau professor”. No entanto, existem alguns indicadores que devem ser tidos em conta na avaliação dos resultados obtidos por um professor, no que respeita às classificações dos seus alunos, especialmente que os resultados obtidos não se enquadram nos níveis esperados e desejáveis. Há que reanalisar os instrumentos de avaliação utilizados e tentar ver se os mesmos estão verdadeiramente adequados, procurar erros ou omissões, rever todo o sistema de avaliação, de modo a certificar-se da existência ou inexistência das falhas. Caso não existirem falhas nos instrumentos, nem no sistema de avaliação, rever como decorreram as actividades de ensino-aprendizagem, comparando cada uma com o resultado obtido pelos alunos na avaliação dos objectivos.

Reanalisar os objectivos fixados, tendo em conta os resultados anteriores dos alunos, a organização desses objectivos, a sua sequência e as capacidades e conhecimentos que neles estão

incluídos. Em cada uma destas fases, quando o professor encontrar erros ou falhas, deve planejar as acções necessárias para as colmatar.

2.1.4.4. Voltar a testar os objectivos em causa

Este procedimento insere voltar a realizar essas actividades de aprendizagem, incluir na planificação da unidade seguinte objectivos da anterior que estavam mal enquadrados e suprimir objectivos que se revelaram inúteis em termos de aprendizagem.

Ainda de acordo Libâneo (1994:50), a avaliação escolar cumpre fundamentalmente três funções, as quais actuam interdependentemente. A função pedagógica – didáctica, referente ao papel da avaliação no cumprimento dos objectivos gerais e específicos da educação escolar. Comprovando sistematicamente os resultados do processo de ensino e aprendizagem, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos, para confrontarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e propiciar meios culturais de participação activa nas diversas esferas da vida social, fornece ainda uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo, assimilando-o como um dever social. Cumprindo a sua função didáctica, a avaliação contribui para assimilação e fixação, visto que, a correcção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e aprofundamento de conhecimentos e habilidades, e desta forma, desenvolver capacidades cognoscitivas.

A função de diagnóstico permite a identificação de progressos e dificuldades nos alunos e que o professor por sua vez, determine modificações do processo de ensino, para melhor cumprir as exigências dos objectivos. Esta função revela-se mais importante, pois, possibilita a avaliação do cumprimento pedagógica-didáctica, e dá sentido a função de controlo. Ela ocorre no início, como verificação das condições prévias dos alunos e prepará-los para nova matéria; durante aqui, o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos, acompanha o progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo as falhas, esclarecendo as dúvidas, estimulando-os de modo a trabalharem para alcançar resultados positivos. Ao mesmo tempo que fornece aos professores as informações de como ele está conduzindo o seu trabalho, como por exemplo, andamento da matéria, adequação dos métodos e materiais, comunicação com os alunos, adequabilidade da sua linguagem, entre outros procedimentos e no final do desenvolvimento das suas aulas, unidades

didácticas faz-se uma avaliação e realimentação do processo de ensino através de planificação de acções subsequentes. (Libâneo,1994)

2.2. Características da avaliação escolar

De acordo com Libâneo (1994:52), a avaliação escolar tem as seguintes características: (i) reflectir unidade entre objectos-conteúdos-métodos, em que objectivos explicitam conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja compressão, assimilação e aplicação, por meio de métodos adequados, devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversações, trabalhos independentes, de grupo, etc. Outro aspecto particularmente relevante, é a clareza dos objectivos, pois, os alunos precisam de saber para que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados. (ii) possibilitar a revisão do plano de ensino que consiste na observação das condições prévias dos alunos antes da nova matéria, possibilitando a revisão do plano de ensino e o conhecimento do trabalho docente para a direcção correcta. A medida em que o professor vai conduzindo o trabalho e observando a reacção dos alunos, os objectivos se vão clarificando, conduzindo a tomada de novas decisões para actividades subsequentes. (iii) ajudar a desenvolver capacidades e habilidades, pois, o objectivo do processo de ensino e educação é que todas as crianças desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais, seu pensamento independente e criativo, tendo em vista tarefas teóricas e práticas, de modo que se preparem positivamente para a vida social. A avaliação deve ajudar todas as crianças a crescerem, os activos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados centrar-se no contexto de que as capacidades se expressam no processo de actividade do aluno em situações didácticas. (iv) ser objectiva, como forma de comprovar os conhecimentos efectivamente assimilados pelos alunos, de acordo com os objectivos e conteúdos trabalhados. Deste modo ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, o professor obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho, formulando as perguntas direccionadas ao seu desempenho. Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os hábitos, assim como a maneira de ser do professor, indicam as crenças e propósitos, em relação ao papel social e profissional diante dos alunos. Sendo a avaliação um acto pedagógico, o professor deve demonstrar nela as suas qualidades de educador, na medida em que trabalha com propósitos definidos, em relação ao desenvolvimento total da criança. As notas ou conceitos traduzem de forma abreviada os

resultados do processo de ensino-aprendizagem. A nota ou conceito, não é objectivo de ensino, apenas expressa níveis de aproveitamento escolar, em relação aos objectivos propostos.

Libâneo (1994:56) afirma que para tornar a avaliação mais consistente e mais justa, o professor deve assegurar a realização de várias verificações parciais, antes da prova final. A atribuição de notas somente após dois meses de aula, é uma prática inadequada, pois, não reflecte o progresso do aluno nas múltiplas formas de manifestações do seu rendimento escolar que se verificam no decorrer das aulas. A nota e o conceito tem legitimidade quando a maioria ou todos os alunos experimentam a satisfação de êxito e a alegria do bom aproveitamento, condição para que fortaleçam o gosto pelo estudo. A nota deve ser comunicada aos alunos, de forma que as reabram como diagnóstico do seu progresso escolar, servindo também como diagnóstico do trabalho do professor, a fim de avaliar os aspectos pedagógicos-didático.

De acordo com Bonniol e Vial (2001:48), numa perspectiva geral, a avaliação é o sinónimo de operações de medição no sentido mais antigo e com isto pretende se responder à seguinte pergunta: “quanto vale? (o que fazemos)”. A resolução do problema do valor a ser concedido a este ou aquele acto passa pela situação de criar uma escala ou medida. A avaliação é um objecto de estudo da psicologia e pode ser apreendida em diversos níveis: dos processos, das práticas, das técnicas e dos métodos (Monteil, 1990-2:51-56 como citado em Bonniol e Vial, 2001). Ao nível dos processos, a avaliação pertence à categoria dos objectos de pesquisa que apresentam processos de julgamento, por isso, se inscreve num campo teórico no qual o modelo da decisão ocupa um lugar importante. E como método, a avaliação participa da elaboração de ferramentas que são emprestadas à psicofísica pois se trata com a ajuda de instrumentos de medição, de relacionar as variações provenientes do universo físico e respostas psicológicas decorrentes (...). Estes autores defendem ainda que o trabalho do avaliador consiste em pesquisar a causa dos efeitos constatados sendo que a avaliação é o estudo dos efeitos, por exemplo, o efeito de uma formação sobre os formados, isto é, o avaliador adopta a ideia de uma ligação “natural”, automática entre os factos-causas e os factos-consequências. Os mesmos autores apontam ainda que todas as ferramentas da avaliação produzidas pelo modelo de explicação causal¹ são aparelhos de medição, de quantificação, de distribuição numa escala.

¹ Berthelot, JM, PUF, 1990:62(...) “B depende de A numa relação tal que no absoluto, isto é, numa situação em que A seria a única causa de B, não poderíamos ter B sem A, e a toda a variação de A corresponderia uma variação de B (implicação recíproca).”

“de valor”, cujo protótipo é a notação de zero a vinte. Assim, as estatísticas ocupam um lugar primordial, em vez da metodologia.

A avaliação qualificadora preocupa-se pelos dados subjectivos, atitudes e juízos, por exemplo, apenas a título de reflexos indirectos desses esforços objectivos. Ressaltam-se os resultados que devem poder ser medidos (...) (Huteau, 1992:47-74 como citado em Bonniol e Vial, 2001:50).

(...) Embora a avaliação da eficácia dos métodos da educabilidade cognitiva seja uma preocupação dos educadores, formadores, psicólogos, pedagogos, etc., a mesma preocupação não se tem pela avaliação. Os formadores realizam uma avaliação, que consiste em colher no final da formação (entre os estudantes ou estagiários) um certo número de apreciações subjectivas sobre as mudanças de comportamento observadas durante a formação. Essas apreciações geralmente se referem aos métodos de trabalho aplicados pelos formandos e, muitas vezes, completam-se com testemunhos sobre as modificações que interviriam nas representações dos formandos sobre a formação, a prática profissional, ou ainda sobre si mesmos e a sua possibilidade de desenvolver as suas capacidades e conhecimentos. Assim, as conclusões desses estudos costumam ser muito favoráveis. Por um lado, a avaliação precisa de uma análise prévia dos elementos a serem avaliados e, por outro, da construção de um dispositivo de observação que permita chegar a conclusões válidas sobre essas observações. Em suma, a avaliação deve ter objectivos pertinentes e uma metodologia adaptada (...) (Huteau, 1992:47, como citado em Bonniol e Vial, 2001:50). Weiss e Rein (1970, como citados em Bonniol e Vial, 2001:51) apontam que a generalização de uma relação observada baseia-se no mesmo procedimento que uma inferência estatística, pela qual se estima um parâmetro de uma distribuição a partir de uma série de observações extraídas por acaso de certa população. No entanto, na realidade social global, em que se situam as inovações pedagógicas, as situações não pode ser controladas nem repetidas. Estes autores fazem esta referência ressaltando as dificuldades teóricas e práticas da abordagem quantificadora (...).

2.3. Objectos da avaliação escolar

Bonniol e Vial (2001:51) defendem ainda que avaliar é verificar se os objectivos da formação foram alcançados. Assim, a escolha dos critérios de avaliação e de indicadores a serem observados depende necessariamente dos objectivos da própria formação. Rabelo (2004:70) considera que toda e qualquer avaliação pressupõe objectos e critérios. Habitualmente, na escola, o único objecto avaliado é o aluno ou, às vezes, só a sua aprendizagem e, somente enquanto um

produto. Mas no processo de ensino e aprendizagem, deveria avaliar-se também os objectivos, conteúdos, propostas de intervenções didácticas com os seus materiais e recursos utilizados. Em síntese, pode-se dizer que critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa.

2.4. Categorias da avaliação

De acordo com Rabelo (2004:70), quanto às formas de se avaliar, existem os seguintes tipos de avaliação:

- 1.Quanto à regularidade, uma avaliação pode ser contínua (acontece regularmente ou acontece durante o processo de ensino e aprendizagem) e pontual (ao contrário da contínua, esta só acontece no final de algum trabalho ou período lectivo; exemplo: o exame).
- 2.Quanto ao avaliador, interna (quando é o próprio professor que ministra o ensino e avalia; esta também pode ser contínua ou pontual) e externa (quando alguém de fora do processo de ensino e aprendizagem avalia; esta também pode ser contínua ou pontual).
- 3.Quanto à explicitade, explícita (quando os avaliados sabem que estão a ser avaliados) ou implícita (quando não sabem que estão a ser avaliados).
- 4.Quanto à comparação, normativa (compara o rendimento do aluno com o dos outros para que este melhore cada vez mais) e criterial (procura situar o aluno sobre o alcance ou não de um dado objectivo).
- 5.Quanto à formação, diagnóstica (faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno sobre um novo conteúdo a ser abordado), formativa (normalmente é pontual porque habitualmente ocorre no final de uma unidade de ensino, curso, etc., sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objectivos previamente estabelecidos) e sumativa (visa proporcionar as informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem- finalidade- harmonizar, ajustar).

Ainda de acordo com Rabelo (2004:70), a principal missão da escola é a transmissão do conhecimento humano de geração para geração. Esta ensina, forma e educa. Ensinar é uma acção sistemática, composta de um conjunto de actividades de instrução, para ajudar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos enquanto instrumentos intelectuais privilegiados. Assim, ensinar

é promover e facilitar aprendizagens e aprender é construir modelos de comportamento e de competências técnico-científicas.

“Formar é agir com um grupo, com vistas à aquisição pelo sujeito, de alguma competência precisa e predeterminada. Os instrumentos adquiridos por aprendizagens são pré-requisitos a uma autêntica formação que visa um determinado tipo de inserção sócio-económica. Diz respeito, portanto, às suas competências em actividades sociais” (Rabelo, 2004:74).

2.5. Metodologia da avaliação

De acordo com Bonniol e Vial (2001)), depois de definidos os objectivos da avaliação de um programa de educabilidade cognitiva, estes devem ser organizados em certas condições para medir se os objectivos foram efectivamente alcançados. Isto levanta as seguintes questões metodológicas:

1. Como observar e caracterizar os comportamentos?
2. Como mostrar que os que seguiram o programa mudaram mais que os que não o fizeram? Ou simplesmente, como organizar a recolha das observações?
3. Como garantir que essa mudança possa ser atribuída ao programa, e não aos parâmetros psicossociais da situação experimental? (...).

Bonniol e Vial (2001) apontam que estas questões não são um padrão da avaliação dos métodos de educabilidade cognitiva mas sim podem surgir quando se pretende avaliar os efeitos de uma intervenção que vise modificar os indivíduos. Nas suas análises, Rabelo (2004:129) aponta não haver necessidade de continuar a ensinar “as nossas crianças” ou alunos a construir carros-de-bois enquanto o mundo se transporta com motores a jacto. Este autor aponta ainda que não faz sentido, por exemplo, nas aulas de Matemática, a escola continuar a negar o uso das calculadoras, enquanto todos os alunos vivem de uma tecnologia altamente avançada, como computadores, multimédias, Internet, etc. “Porque fazer os nossos alunos perderem tempo com exaustas tarefas manuais como calcular uma raiz quadrada, se podem usar as máquinas e estarem livres para pensar o problema que envolve tal cálculo?”

Rabelo (2004) refere que a escola deve garantir o acesso crítico e competente destas tecnologias, ou seja, construir uma competência que não seja só política, nem só técnica, mas que vá além da soma ou do produto destas competências.

Falando dos resultados atribuídos aos alunos da avaliação, Schoemaker et al (como citados em Bonniol e Vial, 2001:55) defendem que a maioria dos pesquisadores, em todas as ciências sociais, considera que é perigoso confiar em regularidade estatística puramente empírica se não se puder dar conta desse fenómeno emergente, em termos de reacções de sujeitos ao seu ambiente, se não se puder transformá-lo, como apontam Boudon e Bourricaud (1986) num “composto de acções compreensíveis”. Assim, é impossível gerar exteriormente qualquer nível do sistema escolar, referindo-se apenas a indicadores objectivos. Essa realidade deve ser conhecida internamente (...)

Huteau e Loarer (como citados em Bonniol e Vial, 2001:52) apontam que a avaliação dos métodos de educabilidade cognitiva envolve um procedimento limitador, às vezes difícil e relativamente complexo. No nível da observação dos comportamentos, devem ser controlados diversos aspectos. Isto precisa de uma definição estrita das condições da observação. No nível da recolha de dados, deve-se tomar numerosas precauções para poder concluir com um mínimo de ambiguidade e evitar erros de interpretação. “O tipo de avaliação que propomos deve distinguir-se totalmente das avaliações praticadas com frequência por educadores e formadores durante ou no final da formação. Estas evidentemente são úteis, pois permitem uma regulação do processo de formação por meio de correcções e ajustes. Por outro lado, são uma fonte insubstituível de ideias e hipóteses. No entanto, em geral não trazem informações confiáveis sobre o valor dos métodos. Para isso, deve-se reunir um conjunto de condições favoráveis: a vontade dos formadores de harmonizar as suas práticas, a sua aceitação de certas modalidades de observação, a possibilidade de uma colaboração entre formadores e pesquisadores (...) (apud, 52)

Da Fonseca (1999:95) considera que umas das razões do insucesso escolar são a dificuldade de aprendizagem (DA). Para Da Fonseca (1999), as dificuldades de aprendizagem são uma designação geral referente a um grupo de heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático. “ Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interacção social podem coexistir com as DA. Apesar de as DA ocorrerem com outras deficiências (ex.: deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (ex.: diferenças culturais, insuficiente ou

inapropriada instrução, etc.), elas são o resultado dessas condições. (p.95). Na arena do sistema de ensino, ainda não se conseguiu um consenso na definição das DA, porque elas têm emergido mais de pressões e de necessidades sociais e políticas do que de pressupostos empíricos e científicos. (Keogh 1986, como citado em Da Fonseca, 1999:95)

Da Fonseca (1999:95) aponta ainda que dentro de uma análise contextual, há necessidade de compreender que, mesmo na presença de uma pedagogia eficaz e de professores competentes, as DA não desaparecem nem se extinguem. O seu enfoque está no indivíduo, que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e que, por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, tende a revelar inêxitos inesperados. Este autor defende que a criança com DA não é uma criança deficiente, vê e ouve bem, comunica e não possui uma inferioridade mental global. Acusa problemas de comportamento, discrepâncias na linguagem e na psicomotricidade, aprende a um ritmo lento e pouco pode beneficiar dos apoios escolares regulares, não atingindo muitas vezes as exigências e os objectivos educacionais mínimos. O risco está em não identificar estes casos, não se proporcionando no momento certo e útil as intervenções pedagógicas preventivas. Se não se identifica estes casos, a escola, com o seu critério selectivo e de rendimento, pode influenciar e reforçar a inadaptação, culminando muitas vezes mais tarde na delinquência ou em sociopatia múltiplas. O mesmo autor afirma ainda que a criança com Dificuldade de Aprendizagem se distingue da criança deficiente e da criança normal porque possui sinais difusos de ordem neurológica, provocados por factores obscuros, ainda hoje pouco claros, mas que podem incluir índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias, doenças, etc., que interferem no desenvolvimento e na maturação do sistema nervoso central (SNC).

Segundo Da Fonseca (1999:124/125), para identificar alunos com DA deve-se “eliminar os factores socioeconómicos e exógenos, porque aqui a natureza do problema é outra, na medida em que as DA seriam uma consequência e não uma causa. Trata-se de uma dificuldade de manifestada na aprendizagem simbólica, independentemente de uma adequada inteligência, de um adequado desenvolvimento (boa nutrição, bom envolvimento maternal e familiar, etc.) e de um adequado método de ensino (professor competente e com provas dadas). Neste caso, as DA dependem de funções cognitivas, na maioria dos casos de origem orgânica, que directamente afectam o cérebro, verdadeiro órgão da aprendizagem. Por outro lado, se este problema não fosse considerado, poder-se-ia argumentar que as DA deixariam de surgir nas sociedades sem

discrepâncias socioeconómicas, o que não é verdade, na medida em que as DA se encontram distribuídas por todos os estratos sociais, embora sejam claro e implícito que o maior número de DA recai em crianças oriundas de meios desfavorecidos.

2.6. Manifestações do insucesso escolar

Segundo Fontes (2018), as manifestações de insucesso escolar são múltiplas, mas três delas são particularmente referidas pela possibilidade que oferecem de se poder medir a própria eficácia do sistema educativo: (i) abandono da escola antes do fim do ensino obrigatório; (ii) as reprovações sucessivas que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar; Os níveis de fracasso que podem ser totais (em todas as disciplinas ou quase) ou parciais (numa ou duas disciplinas); e (iii) a passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes, que conduzem a aprendizagens profissionais imediatas, mas os afasta do ingresso no ensino superior. Esta listagem, recolhida em Morgado (como citado em Fontes, 2018), poderia ser indefinidamente prosseguida, mas não é esse agora o objectivo do presente estudo.

2.6.1. Causas

Na listagem das causas onde aparecem naturalmente as maiores controversas, o que se compreende já que a sua própria realização pressupõe que se identifiquem também os seus responsáveis. Para Fontes (2018), neste ponto ninguém se acha inteiramente culpado, o que em certo sentido é mesmo verdade. A grande dificuldade destas análises reside na impossibilidade de se isolar as causas que são determinantes em todo o processo. Fontes (2018) apresenta as causas do insucesso escolar relativas aos alunos, à família, aos professores, às escolas, aos currícula, ao sistema educativo e à Sociedade.

2.6.1.1. Alunos

Sobre os alunos, Fontes (2018) considera:

1. Atrasos do desenvolvimento cognitivo - escalas psicométricas de inteligência tem sido apontadas como um bom indicador para identificar estas causas individuais de insucesso escolar. O problema é que a grande maioria dos alunos que falham nos resultados escolares, têm um desenvolvimento normal. Há que não abusar desta explicação...

2. A instabilidade característica na adolescência consta entre as muitas causas individuais do insucesso. Ela conduz muitas vezes o aluno a rejeitar a escola, a desinvestir no estudo das matérias, e frequentemente à indisciplina.

2.6.1.2. Famílias

No concernente às famílias, Fontes (2018) aponta:

1. Pais autoritários, conflitos familiares, divórcios litigiosos, fazem parte de um extenso rol de causas que podem levar a que o aluno se sinta rejeitado, e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, adoptando um comportamento indisciplinado.

2. O ciúme e a vingança dos pais contribuem também para fazer estragos nos resultados escolares dos alunos. Muitas vezes com medo que os filhos lhes deixem de manifestar afecto, trocando-os pela escola ou os professores, adoptam atitudes que contribuem para os afastar dos estudos. Outras vezes, fazem-no para se vingarem de não lhes terem sido proporcionados também na infância as mesmas oportunidades.

3. A origem social dos alunos tem sido a causa mais usada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos, onde aliás se encontra a maior percentagem de insucessos escolares. Os sociólogos construíram a partir desta relação causa-efeito uma verdadeira panóplia de determinantes sociais que permitem explicar quase tudo:

a) Nas famílias desfavorecidas, por exemplo, os pais tendem a ser mais autoritários, desenvolvendo nos filhos normas rígidas de obediência sem discussão. Ora, quando estes chegam á adolescência revelam-se pior preparados para enfrentarem as crises de identidade-identificação, na afirmação da sua independência. A sua instabilidade emocional torna-se mais profunda, traduzindo a ausência de modelos e valores estáveis, levando-os a desinvestir na escola;

b) Os alunos oriundos destas famílias raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos; pelo contrário, ao mais pequeno insucesso, estes colocam logo a questão da saída da escola, o que explica as mais elevadas taxas de abandono por parte destes alunos;

c) A linguagem que estes alunos são obrigados a utilizar nos níveis mais elevados de ensino, sendo cada vez mais afastada da que utilizavam no seu meio familiar, aumenta-

lhes progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola. Para prosseguirem nos estudos são obrigados a renunciarem à linguagem utilizada no seio familiar.

d) Os valores culturais destas famílias são, segundo alguns sociólogos, opostos aos que a escola propõe e supõe (mérito individual, espírito de competição, etc). Perante este confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias estão por isso pior preparados para os partilharem. O resultado é não se identificarem com a escola. Nesta linha de ideias, Holligshead (como citado em Fontes, 2018) afirmou que os mais desfavorecidos norteiam-se por objectivos a curto prazo (o presente), o que estaria em contradição com os objectivos visados pela educação (a longo prazo). Esta diferença de objectivos (e valores) acaba por os conduzir a um menor investimento escolar.

4. A demissão dos pais da educação dos filhos é hoje uma das causas mais referidas. Envolvidos por inúmeras solicitações quotidianos, muitas vezes nem tempo tem para si próprios, quanto mais para dedicarem à educação dos filhos. Quando se dirigem às mesmas, raramente é para colaborar, quase colocam-se na atitude de meros compradores de serviços, exigindo eficiência e poucos incómodos na sua prestação.

2.6.1.3. Professores

Em relação aos professores, Fontes (2018) considera que:

1. Métodos de ensino, recursos didácticos e técnicas de comunicação inadequadas às características da turma ou de cada aluno fazem parte igualmente de um vasto leque de causas que podem conduzir a uma deficiente relação pedagógica e influenciar negativamente os resultados.

2. A gestão da disciplina na sala de aula é outro factor que condiciona bastante o rendimento escolar dos alunos. Mas estamos longe de poder afirmar que uma aula completamente disciplinada, seja aquela onde o insucesso escolar desapareça.

3. Os professores no início do ano criam expectativas positivas ou negativas sobre os alunos que acabam por influenciar o seu desempenho escolar. Embora não sejam os professores a inventar os bons e os maus alunos, as investigações de Rosenthal e Jacobson (como citados em Fontes, 2018) demonstraram que os preconceitos destes são

muitas vezes inconscientes, prejudicando muitas vezes os alunos sem que os professores se apercebam. Uma coisa parece certa, os alunos cujos professores têm expectativas baixas ou negativas sobre si são mais prejudicados do que são favorecidos os altamente expectados. Ora, acontece que os alunos de estatuto sócio-cultural mais baixo são os mais negativamente considerados, tornando-se as principais vítimas das expectativas negativas ou baixas, razão pela qual são em geral mais mal tratados pelos professores.

4. Existe na cabeça da maioria dos professores, um padrão de avaliação que tende a coincidir com uma curva normal. Assim, na avaliação que produzem, partem em geral do pressuposto que apenas alguns são bons, a maioria são médios, e proporcionalmente ao número dos primeiros, existem uns quantos que são mesmo maus e tem que ser eliminados.

5. A avaliação, conforme demonstram inúmeros estudos nunca é absoluta, pelo contrário varia em função de uma multiplicidade de factores. As modas pedagógicas, o contexto escolar, os métodos de avaliação, as disciplinas, os professores, os critérios utilizados, o modo como estes são interpretados, etc. Em resumo: a avaliação dá também um forte contributo para o insucesso escolar.

6. A dificuldade dos professores em lidarem com fenómenos de transferência, conduz por vezes a situações com graves reflexos no aproveitamento dos alunos. O docente ao ser identificado com o pai (mãe) que o aluno se deseja afastar, torna-se no alvo contra o qual o aluno dirige toda a sua agressividade, gerando deste modo permanentes conflitos na sala de aula, conduzindo-o ao insucesso.

7. À crescente feminização do ensino são igualmente atribuídas culpas pelo insucesso. As professoras, conforme apontam alguns estudos, parecem ter uma maior preferência pelas raparigas, o que poderá explicar o melhor aproveitamento destas face ao conseguido pelos rapazes, os mais penalizados.

2.6.1.4. Escolas

Fontes (2018) afirma que a organização escolar pode contribuir de diferentes formas para o insucesso dos alunos. Frequentemente esquece-se esta dimensão do problema. Eis alguns casos típicos:

1. O estilo de liderança do director, presidente do conselho executivo, etc. A questão não é displicente, nem mesmo nas escolas burocratizadas e muito dependentes do Ministério. Existem directores ou presidentes que quase sempre conviveram com excelentes resultados nas escolas por onde passaram, e outros que parecem atrair problemas ou maus resultados colectivos.
2. Expectativas baixas dos professores e dos alunos em relação à escola. Nas escolas onde isto acontece os resultados tenderão a confirmar o que todos afinal estão à espera.
3. Clima de irresponsabilidade e de falta de trabalho. Os exemplos abundam para que esta afirmação careça de grandes justificações.
4. Objectivos não Partilhados. Se só alguns conhecem os objectivos prosseguidos pela escola, ninguém se pode identificar com ela. Não tarda que alguns se sintam como corpos estranhos, contribuindo para a sua desagregação enquanto organização, provocando a desmotivação generalizada.
5. Falta de Avaliação. Ninguém sabe o que anda a fazer, numa organização que sistematicamente não avalia os seus resultados em função dos objectivos que definiu, e muito menos se não procura identificar as causas dos seus problemas. O clima de irresponsabilidade não tarda a instalar-se e com ele o maus resultados.
6. A deficiente orientação vocacional que muitos alunos revelam no ensino pós-obrigatório, é agravada pela ausência nas escolas de serviços de informação e orientação adequados. Quem pode negar a pertinência desta causa?
7. O elevado número de alunos por escola e turma, tendem igualmente não apenas a provocar o aumento dos conflitos, mas sobretudo a diminuir o rendimento individual.
8. A organização de turmas demasiado heterogéneas, não apenas dificulta a gestão da aula pelo professor, mas também a sua coesão do grupo, traduzindo-se no incremento de conflitos internos. Tudo somado, temos mais uma causa para o insucesso.
9. O clima escolar, isto é, a qualidade do meio interno que se vive numa organização, é consensual que influência bastante o comportamento dos seus membros contribuindo

para o seu sucesso ou fracasso. O problema é que o clima escolar resulta de uma enorme variedade de factores, sobretudo dos que são de natureza imaterial como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos, o tipo de gestão etc, e não tanto do ambiente físico (instalações, localização da escola, etc). O problema é identificar quais são as causas determinantes para um mau clima escolar. Uma coisa é certa, os alunos que trabalham num bom clima tendem a obter melhores resultados que os restantes.

10.A cultura organizacional, sucedânea no plano teórico do conceito de clima escolar, tem obviamente a sua cota parte no insucesso escolar. O problema é que desde os anos 60 que não param de se identificar novos tipos de culturas escolares.

No início apenas se diferenciou as culturas das escolas urbanas (antigas) e das suburbanas (recentes). Concluiu-se então que nas primeiras a questão da disciplina sobrepunha-se à preocupação com os resultados. As relações professor-aluno eram marcadas pela dureza, formalismo, etc. Nas segundas, talvez porque as instalações são mais recentes, e o corpo docente mais novo, respirava-se um certo ar de descontração, o que conduzia a que os resultados escolares fossem postos em primeiro lugar face aos problemas disciplinares. (Fontes, 2018)

A partir deste modelo, começaram a ser construídos outros, entendidos como mais adequados para explicarem a diversidade das realidades escolares. Hoje temos modelos para todas as perspectivas ideológicas. Centrado nas escolas portuguesas, Gomes (como citado em Fontes, 2018), identificou, por exemplo, quatro grandes modelos culturais: a) Na Escola Cívica, onde tudo está subordinado aos diplomas oficiais, não há lugar para as diferenças individuais, muito menos para a inovação pedagógica, o que conta são os regulamentos, as ordens dimanadas do Estado. Nesta escola, os que podem ter êxito são os mais obedientes, dóceis, ou seja, os que continuamente se anulam os si mesmos, na sua individualidade e nas suas aspirações; b) Na Escola Doméstica, o estatuto de cada um depende da sua posição numa hierarquia definida por uma rede de dependências pessoais. Os laços pessoais, a importância relativa do grupo de pertença, a antiguidade no território, estes são os únicos dados que contam para se ter êxito ou não; c) Na Escola Industrial e de Mercado levam-se a sério os grandes desafios da actual sociedade, privilegiando-se valores como "competência", "especialização" e "capacidade de inovação". Estamos perante uma escola tecnocrática, apostada em responder de forma adequada

às crescentes exigências do mercado. Os menos aptos, ou os que possuem ritmos de aprendizagem mais lentos são naturalmente sacrificados em nome das exigências impostas pela competitividade; d) A Escola Narcísica está sobretudo interessada na imagem de si a partir do reflexo que produz nos outros. Trata-se de uma escola construída a partir da produção de uma imagem de marca ("fachada"), onde tudo é feito em função deste objectivo mobilizador. Os resultados concretos do ensino são claramente subalternizados, por um discurso retórico de auto-satisfação. Em todas as culturas, uns são beneficiados, outros são conduzidos para o fracasso.

2.6.1.5. Curricula

No concernente aos curricula, os autores supramencionados consideram como causas do insucesso escolar as seguintes:

1. Desfasamentos no currículo escolar dos alunos. Os alunos ingressam em novos ciclos, sem que possuam os pré-requisitos necessários. Não há documento sobre a avaliação curricular que não tenha uma referência crítica esta questão.
2. Currículos demasiado extensos que não permitem que os professores utilizem metodologias activas, onde os alunos tenham o lugar central. A necessidade de cumprir os programas inviabiliza a adopção de estratégias mais activas, mas sobretudo retira tempo ao professor para ultrapassar as dificuldades individuais de aprendizagem que constata nos alunos.
3. Desarticulação dos programas. Esta situação faz, por exemplo, com que os alunos repitam os mesmos conteúdos, de modo diverso e incoerente ao longo dos anos e das disciplinas, levando-os a desinteressarem-se pelas matérias, e a sentirem-se confusos. O rosário de queixas é conhecido.
4. As elevadas cargas horárias semanais ocupadas pelos alunos em actividades lectivas, mais tradicionais, são desde há muito consideradas excessivas. Os alunos tem pouco tempo para outras actividades de afirmação da sua individualidade, desenvolvimento de hábitos de convivência, participação em acções colectivas em prol da comunidade, etc.,etc. O resultado é sentirem-se num escola-prisão, sem qualquer relação com os seus interesses.

2.6.1.6. Sistema educativo

Neste nível as causas apontadas são igualmente inúmeras:

1. Pouca diversidade das ofertas formativas nos níveis terminais do sistema, em particular no secundário. Quando existem estão frequentemente desarticuladas, por exemplo, das necessidades do mercado de trabalho. O resultado final acaba por ser o seguinte: o aluno ainda que tenha tido êxito no seu percurso escolar, por desajustamento de competências está depois voltado ao fracasso, na sua transição para a vida activa.
2. A elevada centralização do sistema de educativo, não apenas torna a capacidade de resposta (adaptação) muito lenta, como fomenta a irresponsabilidade ou a burocracia, ao nível local (as escolas).
3. Falta de conhecimento da situação real das escolas no país, o que impede uma percepção dos seus problemas e respostas ajustadas às necessidades.

2.6.1.7. Sociedade

Ninguém tem dúvidas em concordar que a actual sociedade assenta num conjunto de valores que desencorajam o estudo e promovem o insucesso escolar. Diversão, Individualismo e Consumismo, três valores essenciais na sociedade actual, são em tudo opostos ao que a escola significa: atitudes reflectida, procura incessante do saber e de valores perenes, etc. Lemos (1990), falando sobre as funções da avaliação defende que o sistema de ensino-aprendizagem é composto por três partes fundamentais que têm forma sequencial, mas que se influenciam também de forma retroactiva. Estas partes são: a planificação, a execução e a avaliação. Cada uma destas fases corresponde um tipo de avaliação, consoante a função que têm no sistema (Cardinet, 1981, como citado em Lemos, 1990). Assim, após a planificação ou seja a organização das unidades, definição dos objectivos, construção dos instrumentos de avaliação, selecção de métodos e meios é necessário avaliar em que medida ela está adequada ou não para os alunos temos. A função é portanto de orientação relativamente à implementação da formação. É a avaliação de entrada, de prognóstico ou de diagnóstico.

Ainda segundo Lemos (1990), durante a fase de execução ou seja, no decurso das actividades de ensino-aprendizagem de uma sequência de ensino, o professor vai analisando com instrumentos objectivos ou subjectivos a forma como está a decorrer a aprendizagem, de modo a obter

indicações que lhe permitam manter ou alterar o plano que está a executar, a fim de obter a máxima rentabilidade pedagógica possível. Este tipo de avaliação tem uma função de regulação do sistema, também chamada avaliação formativa (Bloom, 1971, citado em Lemos, 1990; Bloom et al, 1979). Este autor considera que, após o termo de uma sequência de ensino, torna-se necessário verificar em que medida foram atingidos os respectivos objectivos. A função é portanto de certificação relativamente à aprendizagem planificada, é também conhecida como avaliação sumativa.

2.7. Construção e utilização dos instrumentos de avaliação

De acordo com Lemos (ibdem, p.25), existem vários tipos de instrumentos de avaliação da aprendizagem, dos quais considera como fundamentais: os testes (objectivos e subjectivos), os registos de observação e os questionários ou inquéritos de opiniões ou atitudes. Cada um dos tipos tem características próprias no respeitante ao que pode medir à objectividade, ao tempo de execução, à preparação, à correcção, à utilização, etc., pelo que a sua construção obedece a regras diferenciadas, tendo em conta que é indispensável obter sempre a máxima validade, qualidade e funcionalidade, quando se utiliza qualquer instrumento de avaliação.

A tabela 2.2 estabelece as comparações entre os vários tipos de instrumentos de avaliação, designadamente no que respeita ao tipo de informação obtida, à objectividade e à relação tempo/resultado.

Tabela 2.2: Tipos de instrumentos de avaliação

	Teste não objectivo	Teste objectivo	Registo de observação	Questionário/inquérito
Tipo de informação obtido	Habilidades cognitivas Valores Conhecimentos (pouco fiável)	Habilidades cognitivas Conhecimentos Desempenhos Atitudes	Desempenhos Reacções emocionais Interação social Habilidades psicomotoras	Opiniões Atitudes Valores Auto-conceito Apreciações subjectivas
Objectividade	Pouco objectivo, sujeito a interferência tendencial, sem estabilidade temporal	Objectivo e fiável Estável	Potencialmente objectivo, se os instrumentos forem muito discriminativos, sujeito a interferência tendencial	Pouco objectivo Sujeito a interferência tendencial
Relação tempo/resultado	Demorado na análise de resultados Exige comparações relativas	Pouco demorado na correcção e recolha de resultados Exige organização e planificação	Muito demorado Exige treino de aplicação	Demorado Exige muita elaboração, quer na preparação quer no tratamento de resultados

Fonte: Lemos (1990)

Resumo

O capítulo 2 discutiu os conceitos, as teorias, os tipos e as práticas de avaliação e utilização dos seus resultados existentes na literatura especializada. O mesmo capítulo também abordou as principais causas do insucesso escolar nos diversos níveis e situações. Neste contexto, resumidamente, a avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) é tida como conjunto de actividades que visam aperfeiçoar o PEA, cujos resultados devem ser partilhados por todas as partes interessadas para a autorreflexão, autoavaliação e feedback do desempenho. As causas do insucesso escolar são inúmeras, destacando-se as relativas aos professores, à liderança escolar, aos curricula, aos alunos, à sociedade e à família.

Capítulo 3: Metodologia da pesquisa

O presente capítulo aborda a metodologia da pesquisa adoptada neste estudo. Discute a abordagem metodológica, a população e amostra e explica as estratégias de recolha e análise de dados, fazendo alusão a concepção dos respectivos instrumentos.

3.1. Abordagem metodológica

Segundo Januário, Tembe e Vos (2003:12), os objectivos da investigação orientam os métodos ou estratégias de investigação. Com base nos objectivos apresentados neste estudo, a pesquisadora fez uso da abordagem qualitativa baseada na investigação-acção, pois de acordo com Richardson (2003), a investigação é uma forma de auto-reflexão levada a cabo pelos participantes de situações sociais a fim de aperfeiçoar a sua racionalidade e justiça de (a) suas práticas sociais ou educacionais (b) a compreensão de suas práticas, (c) as situações em que essas práticas são levadas a cabo. A abordagem qualitativa foi complementada pela quantitativa. A pesquisadora escolheu o método e abordagem qualitativa (entrevistas) porque se trata de um estudo que visava recolher as opiniões dos professores acerca dos tipos de avaliação em uso na escola e por isso visa ajudar a melhorar o seu trabalho na prática. A pesquisadora também recorreu à abordagem quantitativa (questionário) para suportar os resultados qualitativos. Sendo assim a recolha de dados não numéricos foi através de entrevistas, envolvendo menor número de participantes. A pesquisadora interagiu intensivamente com um número reduzido de sujeitos investigados para compreender as suas diferentes perspectivas no âmbito da avaliação. Os dados são analisados sob forma interpretativa através de categorização em padrões que produzem sínteses narrativas e descritivas. A pesquisadora pretendia procurar soluções para o problema que é específico de uma sala de aula, e ajudar os educadores a mudar ou a melhorar as suas práticas.

3.2. População e Amostra

Constitui população-objecto desde estudo os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, da Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane, nomeadamente professores de Matemática da 12ª classe, alunos, pais e encarregados de Educação e membros da Direcção. Desta população de 15 professores, 852 alunos, a pesquisadora pretendia escolher uma amostra composta por 15 professores, 155 alunos da 12ª classe, das secções A, B e C, matriculados na disciplina de

Matemática e 75 pais e encarregados de Educação. Esta amostra foi escolhida aleatoriamente de forma a fornecer informação sobre os tipos de avaliação realizados na 12ª classe e a utilização dos seus resultados. Os membros da Direcção da escola e alguns pais e encarregados de Educação também participaram no presente estudo para confirmar ou refutar os resultados desta amostra. Deste modo, a escolha foi por conveniência e, por isso, os seus resultados não poderão ser generalizados para uma perspectiva mais ampla.

A escolha do distrito de Quelimane deveu-se a facilidade de acesso, evitando assim a necessidade de recursos financeiros. A situação descrita na contextualização do presente estudo não só caracteriza o distrito de Quelimane, mas também em outros, pelo que os resultados desta pesquisa poderão servir de base de reflexão para outras escolas.

3.3. Dados e instrumentos de sua recolha

Para a recolha de dados a pesquisadora recorreu à entrevista semi-estruturada e o questionário de perguntas abertas e fechadas. O questionário era para permitir registar justamente a opinião dos alunos que por sua vez permitiram a construção de um juízo sobre o nível de compreensão que estes respondentes possuem sobre a situação. Com os alunos pretendia-se, também, aferir as dificuldades que enfrentam na aprendizagem escolar, nas avaliações e ainda com base na análise dos resultados das avaliações sobre o tipo de ajuda que tem recebido tanto dos professores, direcção, pais e encarregados de educação a fim de ultrapassar as referidas dificuldades. A entrevista com os professores tinha em vista saber a partir deles como encaram o processo de avaliação e utilização dos seus resultados, nomeadamente periodicidade, tipos, objectivos e forma de realização das avaliações e utilização dos resultados. E, finalmente, através de entrevistas com os pais pretendia-se saber a sua opinião sobre rendimento dos seus filhos, as avaliações realizadas do desempenho/comportamento dos professores neste processo, assim como de acções que foram/deverão ser tomadas para melhorar o rendimento escolar dos seus educandos.

Para suprir as dúvidas derivadas do instrumento de recolha de dados aplicados ou fonte de informação, a pesquisadora fez triangulação no uso dos instrumentos.

3.3.1. Validade e fiabilidade dos instrumentos

Segundo Cohen et al (2000), validade é a demonstração de um instrumento particular mede o que é suposto medir.

Como forma de garantir a validade e a fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados, os mesmos foram partilhados com os colegas da pesquisadora assim como com o seu supervisor e outros professores da Faculdade de Educação de quem recebeu subsídios para o respectivo aprimoramento. Os instrumentos foram testados com recurso a professores e alunos da mesma escola que não fizeram parte da amostra do presente estudo. Estes professores e alunos consideraram os instrumentos acessíveis (fácil compreensão e preenchimento) e fiáveis.

3.4. Análise de dados

Os dados das entrevistas e dos questionários foram transcritos e categorizados em função de cada categoria de informantes. A análise consistiu fundamentalmente de resumo crítico da informação recolhida, com suporte teórico.

3.5. Considerações éticas

Para a recolha de dados a pesquisadora era portadora de uma credencial passada pela Faculdade de Educação. Durante o processo de recolha de dados a pesquisadora garantiu o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação por si fornecida.

Resumo

O capítulo 3 apresentou e discutiu a metodologia usada na presente pesquisa com destaque para a abordagem metodológica, a população e a amostra, os instrumentos de recolha de dados, as estratégias de recolha e análise de dados e abordou questões éticas.

Capítulo 4: Apresentação e análise dos resultados

Este capítulo apresenta e analisa os resultados do presente estudo. A discussão dos resultados e feita com base na literatura. A pesquisa pretendia responder a seguinte pergunta considerada principal: Em que medida os resultados da avaliação são utilizados para o aperfeiçoamento escolar e conseqüente melhoria do desempenho dos alunos da 12ª classe na disciplina de Matemática? Para a sua operacionalização, foram feitas as perguntas subordinadas seguintes: 1. Quais são as características dos tipos de avaliação realizados na 12ª classe na disciplina de Matemática? 2. Quais são as características das formas de utilização dos resultados dos tipos de avaliação prevaletentes pelos professores, Direcção da escola, alunos, pais e encarregados de educação; 3. Em que medida as formas de utilização dos resultados de avaliação influenciam o desempenho escolar dos alunos da 12ª classe na disciplina de Matemática?

4.1. Características dos tipos e formas de avaliação

Em relação a primeira pergunta, a pesquisadora quis saber a opinião dos informantes, relativa ao conceito de avaliação escolar. A tabela 4.1 mostra as respostas, em função da categoria dos informantes.

Tabela 4.1: Conceito de avaliação escolar

Nº/entrev	Prof/ Direcção	S/resp	Resposta
	PPort1 (MD)		<i>Recolha de informação sobre os resultados do ensino e aprendizagem comparando com os objectivos traçados</i>
	PPort2 (MD)		<i>Avaliação escolar É um processo de verificação e qualificação dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem que ajuda o professor a tomar decisões sobre o trabalho</i>
	Pport3 (MD)		<i>Avaliação é um meio para alcançar resultados em relação a um conteúdo.</i>
	Phist (MD)		<i>Avaliação escolar consiste no processo de obtenção ou aferição sobre o grande marcos e progressão num dado sistema de nível de formação e as dificuldades que vestes enfrentam ou seja consiste na obtenção de informação sobre a evolução do conhecimento de cada estudante e as dificuldades com que se debate no processo de aprendizagem</i>
	PgeoG (MD)		<i>Avaliação escolar e um processo que consiste em determinar qual é o nível de percepção dos conteúdos dados ou leccionados num determinado período.</i>
2	PMAT1		<i>Avaliação escolar é um método usado para analisar ou saber o nível de aproveitamento de cada aluno /estudante em relação a matéria dada.</i>
	PMAT2		<i>Avaliação escolar é aquela que envolve um ou mais alunos que tem por objectivo alcançar resultados positivos.</i>
	Pmat3		<i>É a análise do Processo de ensino aprendizagem.</i>
	Pmat3		<i>É uma maneira de descobrir como o aluno assimila a matéria.</i>
	PMAT4		<i>Avaliação escolar é um dos processos preliminares de uma aula.</i>
	PMAT5		<i>Avaliação escolar é um dos processos que permite tomada de decisão do professor para progredir ou não o estudante</i>
	PMAT6		<i>Avaliação escolar é um processo de mediação em que o discente é actor principal e o docente recolhe o feedback</i>
	PMAT7		<i>Avaliação escolar é um processo de controlo de ensino e aprendizagem permite verificar se os estudantes assimilaram matéria dada ou não</i>
	PMAT8		<i>Avaliação escolar é um processo de ensino e aprendizagem em que se encontra basicamente naquilo que foi transmitido e assimilado</i>
	PMAT9		<i>Avaliação escolar é um processo de Controlo de conhecimento dos alunos.</i>

Legenda: PPORT- Professor de Português; PHist - Professor de História; PGeog - Professor de Geografia; PMAT- Professor de Matemática; MD - Membros de Direcção.

Os dados da tabela 4.1 sugerem algumas respostas genéricas e outras específicas. A maioria dos respondentes considera, de forma explícita, que a avaliação é um processo de recolha de informação sobre as competências dos alunos, designadamente os conhecimentos, as

capacidades, as habilidades e as atitudes dos alunos, através dos respectivos instrumentos, i.e testes, provas, exercícios, exames e outras formas afins. Apesar de não existir diferenças substanciais, as respostas dos membros de Direcção foram mais abrangentes, como por exemplo *“Avaliação escolar consiste no processo de obtenção ou aferição sobre o grande marcos e progressão num dado sistema de nível de formação e as dificuldades que estes enfrentam ou seja consiste na obtenção de informação sobre a evolução do conhecimento de cada estudante e as dificuldades com que se debate no processo de aprendizagem”* ou ainda *“Avaliação escolar e um processo que consiste em determinar qual é o nível de percepção dos conteúdos dados ou leccionados num determinado período.”* Estas respostas concordam com os conceitos de Visscher (2002), Scheerens, Glas & Thomas (2003) visto que fazem menção a recolha, análise e aferição das capacidades, conhecimentos, habilidade e atitudes dos alunos. Contudo não fazem referência aos outros elementos do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente o ambiente de aprendizagem, os métodos, estratégias e procedimentos de ensino e da própria avaliação.

4.1.1. Caracterização dos tipos e formas de avaliação

Em relação à caracterização dos tipos e formas de avaliação propriamente dita utilizados na 12^a classe, a pesquisadora procurou saber dos informantes os tipos e formas de avaliação prevalentes, suas características e se existiam outras formas em uso. A tabela 4.2 ilustra a caracterização dos tipos e formas de avaliação prevalentes na 12^a classe.

Tabela 4.2: Caracterização dos tipos e formas de avaliação

Nº/entrev	Prof/ Direcção	S/resp	Formativa	Sumativa	Diagnóstica	Contínua	Trab. em grupo	Trab. indep.
	PPort1 (MD)					x		
	PPort2 (MD)		x		X		x(5)	x(5)
	Pport3 (MD)		x		X		X(5)	X(5)
	Phist (MD)	X						
	PgeoG (MD)	X						
	PMAT1		x		X	X(5)		
	PMAT2		x		X			
	PMAT3		x		X	X(5)		
	PMAT4							
	PMAT5		x	x	x(5)			
	PMAT6		x	x	X			
	PMAT7		x	x	X	X(5)		
	PMAT8		x	x	X	X(5)		
	PMAT9			x	X	X(5)		
	PMAT10			x	X	X(5)		

Legenda: PPORT- Professor de Português; PHist- Professor de História; PGeog- Professor de Geografia; PMAT- Professor de Matemática; e MD - Membros de direcção.

Os dados da tabela 4.2 sugerem que a maioria dos professores da 12ª faz uso da avaliação com as funções diagnóstica, formativa e sumativa. Estes dados revelam a relevância dos tipos e formas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, assunção defendida por vários autores (ex. Libaneo, 1994; Nerici, 1991; Bonniol e Vial, 2001; Visscher, 2002; e Scheerens, Glas & Thomas, 2003). Os referidos dados também realçam a avaliação contínua e sistemática. De acordo com Lemos (1990:25), existem vários tipos de instrumentos de avaliação da aprendizagem, dos quais considera como fundamentais: os testes (objectivos e subjectivos), os registos de observação e os questionários ou inquéritos de opiniões ou atitudes. Cada um dos tipos tem características próprias no respeitante ao que pode medir à objectividade, ao tempo de execução, à preparação, à correcção, à utilização, etc., pelo que a sua construção obedece a regras diferenciadas, tendo em conta que é indispensável obter sempre a máxima validade, qualidade e funcionalidade, quando se utiliza qualquer instrumento de avaliação. A mesma tabela mostra que os membros de Direcção não responderam à questão referente à caracterização dos tipos e formas de avaliação. Esta situação pode dever-se a um défice pedagógico e falta de

conhecimento das normas de avaliação vigentes em Moçambique de alguns professores e líderes da ES 25 de Setembro de Quelimane o que pode dificultar a supervisão do PEA que inclui a avaliação e utilização dos seus resultados.

4.2. Uso dos resultados da avaliação no aperfeiçoamento escolar e melhoria do aproveitamento dos alunos

Relativamente ao uso dos resultados da avaliação, a pesquisadora quis saber como os professores usam os resultados da avaliação para o melhoramento do aproveitamento dos alunos. A tabela 4.3 apresenta os dados sobre o uso dos resultados da avaliação.

Tabela 4.3: Uso dos resultados da avaliação

Nº/entrev	Prof/ Direcção	S/resp	Resposta
	PPort1 (MD)	X	
	PPort2 (MD)	X	
	Pport3 (MD)		<i>Se avaliação não for de acordo com os resultados esperados dou uma outra avaliação para melhorar as notas dos alunos.</i>
	Phist (MD)	X	
	PgeoG (MD)	X	
	PMAT1		<i>Após verificado o nível de aproveitamento, toma-se em conta o seu empenho no dia-a-dia e se for bom poderá ter melhorias no aproveitamento.</i>
	PMAT2	X	
	PMAT3		<i>Além de melhorar o aproveitamento do aluno também melhora-me uma vez notada que estou a caminhar em perfeitas condições</i>
	PMAT3	X	
	PMAT4	X	
	PMAT5		<i>Para alguns casos os alunos bem aproveitados servem para monitorar as aulas de matemática e em alguns caso contribui para o processo de ensino</i>
	PMAT6		<i>Nas questões com baixo índice de aproveitamento volto a recapitular, dando mais exercícios e trabalho incluindo assim nas próximas avaliações</i>
	PMAT7		<i>Em casos de resultados negativos fazer a revisão da matéria.</i>
	PMAT8		<i>De acordo com a sumativa em relação a dinâmica da avaliação empenho os próprios alunos</i>
	PMAT9		<i>Dar mais exercícios para resolver em casa</i>

Legenda: PPORT- Professor de Português; PHist - Professor de Historia; PGeog - Professor de Geografia; PMAT- Professor de Matemática; MD - Membros de direcção.

Os dados da tabela 4.3 sugerem que para os professores, os resultados da avaliação são usados para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem, portanto para a melhoria do aproveitamento dos alunos e dos seus métodos de ensino. Quatro membros de Direcção e três outros professores não responderam à questão concernente ao uso dos resultados da avaliação. As respostas da maior parte dos professores sugerem que os resultados da avaliação são usados para a autorreflexão, autoavaliação e *feedback* do desempenho, como advogam Visscher (2002) e Scheerens, Glas & Thomas (2003). De acordo com Lemos (1990:71), avaliação é um componente demasiado importante para que possa ser deixada ao acaso, aos humores de professores e alunos, ou mesmo e exclusivamente ao senso comum e a esquemas de aperfeiçoamento baseados somente na tentativa de erro. É assim que, de acordo com este autor,

os resultados da avaliação podem ser utilizadas como indicadores para: (i) Orientação e aconselhamento: os resultados da avaliação da aprendizagem são, sem dúvida o indicador mais óbvio da situação escolar do aluno e das acções a desenvolver por este e pelos pais, no sentido de melhorar, de seleccionar adequadamente opções de estudo, desenvolver campos de interesse, de obviar os insucessos previsíveis em tempo útil. Caso típico é relativo às informações aos pais, após o primeiro momento definido de avaliação. O mais importante não é informar os pais dos resultados objectivos dos seus filhos, mas sim, do que poderá ser feito por eles, no sentido de esses resultados virem a melhorar ao longo do ano. Nomeadamente, no que respeita aos alunos que demonstrarem especiais dificuldades nesta ou naquela disciplina. Sugestões sobre o tempo de estudo, métodos de trabalho, realização de tarefas em casa, devem ser dados de forma especial, não só aos alunos, mas também aos respectivos pais, pois, notam-se ainda pequenas queixas de pouco interesse dos pais, pelos resultados escolares dos filhos. Mas a verdade é que, a responsabilidade dos pais pelos professores, também não é suficientemente acentuado. Sendo claro que não pode obrigar-se compulsivamente os pais a ir a escola, pode no entanto, fazer-se chegar estas informações detalhadas sobre a aprendizagem dos filhos; (ii) recuperação e enriquecimento: alguns trabalhos têm provado a correlação estreita entre o primeiro e o último resultado dos alunos, mesmo como escolar. Isto é, a maioria dos alunos tem classificação insuficiente ou negativa no início do ano, numa dada área ou disciplina, vêm a terem sucesso a mesma no final do ano. Se é verdade que o objectivo do professor é levar cada um dos seus alunos a aprender o máximo possível, é também verdade que, trabalhando num sistema de ensino individualizado, a sua primeira obrigação é tentar levar todos os alunos a aprender o mínimo indispensável; (iii) modificação dos métodos de ensino: já foi referido que os resultados da avaliação da aprendizagem são um bom indicador da capacidade profissional do professor. Lemos (1990) não quis com isso dizer que um professor cujos alunos obtiveram muito boa classificação seja forçosamente “um bom professor” e outro, cujos alunos obtiveram más classificações seja, inequivocamente, “mau professor”. No entanto, existem alguns indicadores que devem ser tidos em conta na avaliação dos resultados obtidos por um professor, no que respeita às classificações dos seus alunos, especialmente que os resultados obtidos não se enquadram nos níveis esperados e desejáveis.

Há que reanalisar os instrumentos de avaliação utilizados e tentar ver se os mesmos estão verdadeiramente adequados, procurar erros ou omissões, rever todo o sistema de avaliação, de modo a certificar-se da existência ou inexistência das falhas. Caso não existirem falhas nos instrumentos, nem no sistema de avaliação, rever como decorreram as actividades de ensino-aprendizagem, comparando cada uma com o resultado obtido pelos alunos na avaliação dos objectivos. Reanalisar os objectivos fixados, tendo em conta os resultados anteriores dos alunos, a organização desses objectivos, a sua sequência e as capacidades e conhecimentos que neles estão incluídos. Em cada uma destas fases, quando o professor encontrar erros ou falhas, deve planificar as acções necessárias para as colmatar. Por exemplo: voltar a testar os objectivos em causa. Este procedimento leva-nos a realizar essas actividades de aprendizagem, podendo ser incluídos na planificação da unidade seguinte os objectivos da anterior que estavam mal enquadrados e suprimir os objectivos que se revelaram inúteis em termos de aprendizagem.

4.3. Influência da utilização dos resultados da avaliação na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos

Depois das respostas sobre o uso dos resultados da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisadora procurou saber como a utilização dos referidos resultados influenciam a melhoria do aproveitamento dos alunos. A tabela 4.4 ilustra as respostas dos professores sobre a influência da utilização dos resultados da avaliação na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos.

Tabela 4.4: Influência da utilização dos resultados da avaliação na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos

Nº/entrevist.	Prof/ Direcção	Sem resp	Muito Efectiva	Razoável	Pouco	Nada
	PPort1 (MD)		X			
	PPort2 (MD)		X			
	Pport3 (MD)			x		
	Phist (MD))			x		
	PgeoG (MD))		x			
	PMAT1		x			
	PMAT2			x		
	PMAT3		x			
	PMAT4					
	PMAT5					
	PMAT6			x		
	PMAT7			x		
	PMAT8			x		
	PMAT9	X				
	PMAT10			x		

Legenda: PPORT- Professor de Português; PHist - Professor de História; PGeog- Professor de Geografia; PMAT- Professor de Matemática; MD - Membros de direcção.

Os dados da tabela 4.4 sugerem que a maioria dos membros da Direcção considera que a utilização dos resultados de avaliação na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos é muito efectiva. Outros membros e a maioria dos professores consideram-na razoável. Estes resultados revelam que existe a necessidade de incrementar a utilização dos resultados da avaliação para o aperfeiçoamento escolar. Como foi mencionado em 2, Fontes (2018) afirma que a organização escolar pode contribuir de diferentes formas para o insucesso dos alunos. Eis alguns casos típicos: estilo de liderança do director - existem directores que quase sempre conviveram com excelentes resultados nas escolas por onde passaram, e outros que parecem atrair problemas ou maus resultados colectivos; expectativas baixas dos professores e dos alunos em relação à escola.

Nas escolas onde isto acontece os resultados tenderão a confirmar o que todos afinal estão à espera; clima de irresponsabilidade e de falta de trabalho - os exemplos abundam para que esta afirmação careça de grandes justificações; objectivos não partilhados - se só alguns conhecem os objectivos prosseguidos pela escola, ninguém se pode identificar com ela. Não tarda que alguns

se sintam como corpos estranhos, contribuindo para a sua desagregação enquanto organização, provocando a desmotivação generalizada; falta de avaliação - ninguém sabe o que anda a fazer, numa organização que sistematicamente não avalia os seus resultados em função dos objectivos que definiu, e muito menos se não procura identificar as causas dos seus problemas. O clima de irresponsabilidade não tarda a instalar-se e com ele os maus resultados; o elevado número de alunos por escola e turma, tendem igualmente não apenas a provocar o aumento dos conflitos, mas sobretudo a diminuir o rendimento individual; a organização de turmas demasiado heterogéneas, não apenas dificulta a gestão da aula pelo professor, mas também a sua coesão do grupo, traduzindo-se no incremento de conflitos internos. Tudo somado, temos mais uma causa para o insucesso; o clima escolar, isto é, a qualidade do meio interno que se vive numa organização, é consensual que influência bastante o comportamento dos seus membros contribuindo para o seu sucesso ou fracasso. (Fontes, 2018)

Para Fontes (2018), o problema é que o clima escolar resulta de uma enorme variedade de factores, sobretudo dos que são de natureza imaterial como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos, o tipo de gestão etc, e não tanto do ambiente físico (instalações, localização da escola, etc). O problema é identificar quais são as causas determinantes para um mau clima escolar. Os alunos que trabalham num bom clima tendem a obter melhores resultados que os restantes; a cultura organizacional, sucedânea no plano teórico do conceito de clima escolar, tem obviamente a sua cota parte no insucesso escolar.

Fontes (2018) acrescenta que o problema é que desde os anos 60 que não param de se identificar novos tipos de culturas escolares. No início apenas se diferenciou as culturas das escolas urbanas (antigas) e das suburbanas (recentes). Concluiu-se então que nas primeiras a questão da disciplina sobrepunha-se à preocupação com os resultados. As relações professor-aluno eram marcadas pela dureza, formalismo, etc.

Nas segundas, talvez porque as instalações são mais recentes, e o corpo docente mais novo, respirava-se um certo ar de descontração, o que conduzia a que os resultados escolares fossem postos em primeiro lugar face aos problemas disciplinares. (Fontes, 2018)

4.3.1. Relação entre o conteúdo das avaliações e o programa de Matemática da 12ª classe

No âmbito da influência da utilização dos resultados da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisadora perguntou aos professores qual é a relação entre o conteúdo das avaliações com o programa de Matemática. A tabela 4.5 apresenta as respostas dos professores sobre a relação entre o conteúdo das avaliações e o programa de Matemática da 12ª classe.

Tabela 4.5: Relação entre o conteúdo das avaliações e o programa de Matemática da 12ª classe

Nº/entrev.	Prof/ Direcção	S/resp	100% Matemática da 12ª classe	100% Matemática da 11ª classe	80% Matemática da 12ª classe	80% Matemática da 11ª classe
	PPort1 (MD)	x				
	PPort2 (MD)	x				
	Pport3 (MD)	x				
	Phist (MD)	x				
	PgeoG (MD)	x				
	PMAT1					
	PMAT2					X
	PMAT3					X
	PMAT4					
2	PMAT5				x	
	PMAT6				x	
	PMAT7				x	
	PMAT8			x		
	PMAT9				x	
	PMAT10	x				

Legenda: PPORT- Professor de Português; PHist- Professor de História; PGeog- Professor de Geografia; PMAT- Professor de Matemática; MD - Membros de Direcção.

A tabela 4.5 mostra que os cinco membros de Direcção e três outros professores não responderam a questão concernente a relação entre os conteúdos da avaliação e o programa de Matemática, provavelmente por não serem professores desta disciplina. Alguns professores, em número bastante reduzido consideram que a avaliação tem contemplado 80% dos conteúdos da 12ª classe. Outros revelaram que a avaliação inclui 80% dos conteúdos da 11ª classe. Esta última consideração pode ser uma das causas das reprovações na disciplina de Matemática na 12ª classe. Esta situação está em consonância com as considerações de Libâneo (1992), Visscher (2002) e Scheerens, Glas & Thomas (2003), segundo as quais as estratégias, os procedimentos e

os conteúdos da avaliação devem estar alinhados com as estratégias, os procedimentos e os conteúdos programáticos.

4.5. Envolvimento dos pais e encarregados de Educação no processo de avaliação

Em relação as estratégias de utilização dos resultados da avaliação, a pesquisadora procurou saber como os professores envolvem os pais no processo de avaliação dos seus educandos. A tabela 4.6 ilustra os dados relativos ao envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação.

Tabela 4.6: Envolvimento dos pais e encarregados de Educação no processo de avaliação

Nº/entrev	Prof/Dir	S/resp	Resposta
	PPort1 (MD)		<i>Através de acompanhamento sistemático</i>
	PPort2 (MD)		<i>Os pais devem ser informados sempre sobre o decurso do processo de ensino de aprendizagem positivo ou não</i>
	Pport3 (MD)		<i>Os pais são chamados quando existe comportamento anormal</i>
	Phist (MD))		<i>Através de encontros jornadas de trabalho na escola</i>
	PgeoG (MD)	X	
	PMAT1		<i>Se tiver um resultado negativo é alertado ao pai a tomar providências</i>
	PMAT2		<i>Solicitando aos pais a assinarem as avaliações</i>
	PMAT3		<i>Pedindo aos alunos com os pais e professores ambos participarem no processo de Ensino e aprendizagem.</i>
	PMAT4	x	
	PMAT5		<i>Compra de material didáctico</i>
	PMAT6		<i>Mandando chamar o +pai para ajudar a tomada das decisões</i>
	PMAT7		<i>Dando os testes aos pais para assiná-los. E notifica-los caso seja necessário</i>
	PMAT8		<i>Solicitando aos pais para o acompanhamento dos seus educandos durante todo ano.</i>
	PMAT9		<i>Dando a conhecer os resultados das avaliações dos seus filhos.</i>
	PMAT10		<i>Dando os testes aos pais para assiná-los. E notifica-los caso seja necessário.</i>

Legenda: PPORT- Professor de Português; PHist- Professor de Historia; PGeog- Professor de Geografia; PMAT- Professor de Matemática; MD - Membros de direcção.

Os dados da tabela 4.6 sugerem que a maioria dos professores participantes no presente estudo tem envolvido os pais e encarregados de educação no processo de avaliação, informando sobre os resultados e entregando os testes para assinatura. Contudo, Holligshead (como citado em Fontes, 2018) alerta que a demissão dos pais da educação dos filhos é hoje uma das causas mais referidas. Envolvidos por inúmeras solicitações quotidianos, muitas vezes nem tempo tem para si próprios, quanto mais para dedicarem à educação dos filhos. Quando se dirigem às mesmas, raramente é para colaborar, quase colocam-se na atitude de meros compradores de serviços, exigindo eficiência e poucos incómodos na sua prestação.

4.6. Aperfeiçoamento escolar através do *feedback* do desempenho

Ainda sobre a utilização dos resultados da avaliação para o aperfeiçoamento escolar, a pesquisadora quis saber dos professores, incluindo os membros de Direcção se a Direcção tem informação regular sobre os resultados das avaliações realizadas pelos professores e, tendo os resultados, que acções têm realizado se estes fossem negativos. Todos os professores participantes nesta pesquisa afirmaram que regularmente a Direcção tem informação sobre os resultados das avaliações e que procuram formas de suprir os resultados negativos. Eis algumas respostas:

“PD1 – Perguntar os motivos e responsabilizar os professores para superar o problema”;

“PD2-São mostrados os erros e caminho para chegar ao certo porque com essa ajuda sentir-se-ão motivados em buscar conhecimento”;

“PD23- Informar-me junto do professor e alunos. Para aferir razões e trocar estratégias de correcção da situação”;

“PD4 Avaliar o empenho do professor, para ver o nível de cumprimento do programa”.

Seguidamente, a pesquisadora perguntou que acções os professores tem levado a cabo no caso de os alunos terem resultados positivos e teve as seguintes respostas:

“PD1 – Elogiar para servir de modelo”;

“PD2-Recebem elogios, para continuarem motivados para estudar mais”;

“PD23-Encorajo-os porque isso os incentivará a empenharem –se mais”;

“PD4 criar incentivos para o melhoramento”.

As respostas dos professores relativas ao aperfeiçoamento escolar através do *feedback* do desempenho sugerem que os membros de Direcção têm tido informação sobre os resultados das avaliações e analisam-nos tanto com os professores como com os alunos, pais e encarregados de educação. Os professores por seu turno também partilham os resultados das avaliações com os alunos e com os pais e encarregados. Estas respostas revelam, mais uma vez, a importância da autorreflexão, autoavaliação e *feedback* do desempenho como referem Visscher (2002) e Scheerens, Glas & Thomas (2003).

4.7. Questionário dos alunos

Cento e cinquenta e cinco (155) alunos preencheram os questionários. A primeira pergunta era relativa a sua opinião sobre a disciplina de Matemática. A tabela 4.7 mostra as respostas dos alunos.

Tabela 4.7: Opinião em relação a disciplina de Matemática

Nº de perguntas	Alunos da 12ª classe	Sem resp.	Fácil	Difícil	Não tem opinião	Razoável
	155		50	60	17	28

Os alunos que acham a disciplina de Matemática como sendo difícil apontam as causas apresentadas na tabela 4.8.

Tabela 4.8: Respostas dos alunos sobre causas relativas as dificuldades encaradas na Disciplina de Matemática

Nº inquir	S/resp	Resposta
10		<i>Requer muita atenção nesta disciplina; muito esforço e não se deve faltar; requer muita paciência e força de vontade</i>
2		<i>A disciplina é vasta não é fácil em dez meses conseguir perceber exactamente. E os professores não querem resumir</i>
1	X	
15		<i>Porque para mim é complicado mesmo com todo esforço que faço não entendo; e muito difícil e tenho muito pavor, envolve muitos cálculos</i>
3		<i>Por causa dos meios usados os materiais são escassos.</i>
16		<i>Porque o professor não ajuda a ninguém e ele também é muito confuso</i>
1		<i>Falta de preparação dos professores</i>
7		<i>Troca constante de professores</i>
5		<i>Falta de interesse no seio dos estudantes, não se dedicam seriamente</i>
60		

As respostas dos alunos constantes da tabela 4.8 sugerem que existem alunos que consideram que os professores de Matemática carecem de formação psicopedagógica. Outros alunos referem-se a falta de apoio dos seus professores. A criação de um ambiente ameno para a aprendizagem é defendida por vários autores (ex. Lemos, 1999; Libaneo, 1999; Visscher, 2002; e Scheerens, Glas & Thomas, 2003).

Os alunos que acham a disciplina de Matemática como sendo fácil apontam as seguintes razões apresentadas na tabela 4.9.

Tabela 4.9: Respostas dos alunos sobre as razões de considerarem a disciplina de Matemática como sendo fácil

Nº inquir.	S/resp	Resposta
6		<i>Porque se trata de uma disciplina prática de demonstrativa e exacta</i>
30		<i>Porque o professor ajuda na percepção a matemática, ele explica bem, e colabora com o estudante</i>
3	X	
10		<i>Porque gosto da disciplina e tenho-me dedicado muito na disciplina</i>
1		<i>Tratamos de temas repetitivos nas classes anteriores mas com desenvolvimento.</i>
50		

Os dados da tabela 4.9 mostram que a maioria dos alunos aponta uso adequado dos métodos, estratégias e procedimentos de ensino adequados. Outros mencionam a sua motivação intrínseca. Os professores que recorrem a métodos centrados no aluno tem tido bons resultados (Vsscher, 2002; Scheerens, Glas & Thomas, 2003; Bazo, 2011).

Existem alunos que se não posicionaram em relação à disciplina de Matemática, cujos motivos são apresentados na tabela 4.10.

Tabela 4.10: Motivos mencionados pelos alunos que se não posicionaram em relação a disciplina de Matemática

Nº inquiridos	Resposta
1	<i>Porque eu mesmo não faço esforço para o saber distinguir ou não</i>
10	<i>Tem matérias fáceis e difíceis</i>
2	<i>O professor não da bem as matérias</i>
4	<i>As bibliotecas com falta de material</i>
17	

Dificuldades de aprendizagem

No concernente as dificuldades de aprendizagem dos alunos da 12ª classe, as suas respostas são apresentadas na tabela 4.11.

Tabela 4.11: Respostas dos alunos sobre as suas principais dificuldades de aprendizagem

Nº inquiridos	S/resp	Resposta
30		<i>Não percepção de algumas matérias que devem ser transmitir com cautela</i>
5		<i>No capítulo dos teoremas</i>
1		<i>Realização do exame</i>
5	<i>x</i>	
10		<i>Resolução de problemas</i>
3		<i>Limites derivadas e números os complexos, integrais e continuidade de funções</i>
12		<i>Cálculo da divisão de números</i>
		<i>Não ter oportunidade de tirar as minhas dúvidas sobre algumas matérias</i>
15		<i>Existência de muita pressão que certos professores fazem para que o aluno chumbe.</i>
12		<i>Não existe dificuldades</i>
20		<i>As dificuldades provem das matérias básicas das classes anteriores</i>
17		<i>Fixar as fórmulas de matemática</i>
25		<i>Falta de material didático pessoal, livros de exercícios</i>
155		

Os dados da tabela 4.11 revelam que as dificuldades de aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática estão relacionados com propriedades e processos psíquicos, nomeadamente a memória, a percepção, entre outros. Existem alunos que mencionaram conteúdos programáticos e as dificuldades que trazem das classes anteriores. Outros ainda fizeram alusão a falta de material didático.

Apoio dos professores aos alunos com dificuldades de aprendizagem

Para aferir o apoio dos professores no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisadora perguntou nos seguintes termos: “*Achas que os teus professores têm ajudado convenientemente nesta classe para ultrapassar as tuas dificuldades? Como?*” A tabela 4.12 apresenta as respostas dos estudantes sobre o apoio dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 4.12: Respostas dos alunos sobre o apoio dos professores no processo de ensino e aprendizagem

Nº inquiridos	Sim	Resposta
12	x	<i>Dando exercícios e demonstrações como um dos princípios</i>
6	x	<i>Apoiando me em algumas matérias que não entendo</i>
30	x	<i>Explicando com muita paciência, dar no máximo para tal, fazendo avaliações orais, trabalho para casa, esclarecendo as dúvidas apresentadas</i>
4	x	<i>Sendo mais presente motivando o aluno e acima de tudo dando mérito e força aquele que quer aprender</i>
50		
Nº inquiridos	Não	Resposta
5	x	<i>Porque tem espírito vingativo para com os alunos</i>
35	x	<i>Os professores ausentam com frequências pensam em dificultar o aluno. Sentem maior prazer vem chumbar ao aluno</i>
30	x	<i>Os professores não ajudam afirmam que 75% de aprendizagem esta no aluno e os restantes 25% esta no professor</i>
35	x	<i>Os professores não estão preocupados com as dificuldades dos alunos, ficam felizes quando o aluno tira negativa</i>
105		

As respostas dos alunos sobre o apoio dos professores apresentados na tabela 4.12 estão alinhadas com as já discutidas anteriormente. Existem diferenças de competências técnicas ou profissionais e competências pessoais entre os professores. Existem professores com postura profissional adequada e outros com comportamento pouco desejável. Os primeiros facilitam a aprendizagem dos seus alunos e os outros constituem barreira de aprendizagem.

Apoio dos pais e encarregados de Educação

A pesquisadora procurou saber dos alunos participantes neste estudo se os pais tem ajudado e como. A tabela 4.13 apresenta as respectivas respostas.

Tabela 4.13: Respostas dos alunos sobre o apoio dos pais e encarregados de Educação no processo de aprendizagem

Nº de alunos	Sim	Resposta
20	x	<i>Contratando explicador</i>
27	x	<i>Incentivando a estudar e pensar no futuro, e estudar em grupo</i>
20	x	<i>Dando me explicação e dando exercícios</i>
3	x	<i>Fornecendo o material didáctico</i>
50		
Nº de alunos	Não	Resposta
23	x	<i>Porque o meu pai apenas quer que eu estude</i>
15	x	<i>O meu pai não percebe a matéria e diz que já se esqueceu.</i>
30	x	<i>Porque o meu pai não tem condições de pagar um explicador</i>
25	x	<i>Por falta de tempo e anda ocupado com trabalho</i>
12	x	<i>Porque não estão próximos de mim</i>
75		

De acordo com os dados da tabela 4.13, a maioria dos alunos não tem recebido apoio satisfatório dos seus pais que devido ao seu *status* socioeconómico não pagam explicadores. Os alunos que recebem apoio dos seus pais apontaram o pagamento aos explicadores assim como apoio moral/incentivo.

Acções desenvolvidas pelos professores para apoiar os alunos com resultados negativos

Uma das tarefas dos professores na sala de aulas é o atendimento as diferenças individuais dos alunos. A tabela 4.14 mostra as respostas dos alunos relativa as acções desenvolvidas pelos professores para apoiar os alunos com resultados negativos.

Tabela 4.14: Acções desenvolvidas pelos professores para apoiar os alunos com resultados negativos

Nº inquiridos	S/resp	Resposta
5	x	
18		<i>O professor não realiza nenhuma acção afunda-nos</i>
9		<i>Quanto mais negativas existirem maior e a sua felicidade</i>
9		<i>Dando teste de recuperação mas nem sempre</i>
12		Os professores pedem algum valor para aumentar a nota
12		<i>Aconselha os alunos a estudar mais e não desistir</i>
5		<i>A nota negativa permanece</i>
18		<i>Procura saber das dificuldades dos alunos e faz a recuperação do teste</i>
3		<i>São impacientes muito injustos fazem avaliações sem pré-aviso</i>
3		<i>Ajudam as meninas colocando as no lugar privilegiado</i>
94		

A tabela 4.14 mostra que existem vários alunos que consideram que os professores não realizam nenhuma acção e outros procuram saber das dificuldades dos seus alunos e administram testes de recuperação das notas. Estes resultados sugerem que os professores carecem de visão partilhada, pensamento sistémico, aprendizagem em equipa e cultura colaborativa. Luyten & Bazo (2018), Bazo (2011) e Leithwood & Jaintzi (2000), com base em Senge (1999) consideram que a aprendizagem organizacional e individual dos professores determina a mudança de práticas de ensino e de avaliação.

Acções desenvolvidas pelos professores para apoiar os alunos com resultados positivos

A atenção dos professores as diferenças individuais pressupõe atender não só os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também os que resultados positivos. A tabela 4.15 ilustra as respostas dos alunos relativas as acções desenvolvidas pelos professores para os alunos com resultados positivos.

Tabela 4.15: Acções desenvolvidas pelos professores para apoiar os alunos com resultados positivos

Nº inquiridos	Resposta
20	<i>Elogia e incentivar a continuar e a melhoraras notas</i>
8	<i>Ele não gosta quando há positivas faz tudo para baixar a nota para o procurar</i>
15	<i>Parabenização, incentivar a estudar com os mais fracos.</i>
4	<i>Nada</i>
8	Dispensa os alunos para explicar os mais fracos
6	<i>Organiza estudo em grupo</i>
61	

Os dados da tabela 4.15 mostram que os professores estimulam a aprendizagem dos alunos através de elogios e felicitações. Esta situação cria motivação e comprometimento dos alunos, como advogam vários autores (por exemplo: Lemos, 1990; Visscher, 2002 e Scheerens, Glas & Thomas 2003).

Entrevistas com os pais e encarregados de Educação

A primeira pergunta feita aos pais era relativa a informação sobre os resultados de avaliação dos seus filhos e/ou educandos. A tabela 4.16 apresenta as respostas dos pais e encarregados de educação concernentes a informação sobre os resultados da avaliação dos seus filhos e/ou educandos.

Tabela 4.16: Respostas dos pais e encarregados de Educação relativa a informação sobre os resultados da avaliação dos seus filhos e/ou educandos

Nº entrevistados	Sim	Não	Através do filho	Através do professor	Através da caderneta	Através de ambas as partes
75	70	5	20	12	8	30

Os dados da tabela 4.16 mostram que o maior numero dos pais e encarregados de educação tem recebido informação sobre os resultados dos seus filhos e/ou educandos a partir destes e dos seus professores. A avaliação desempenha várias funções, entre elas a de informar a sociedade sobre os resultados do processo de ensino e aprendizagem (Visscher, 2002; Scheerens, Glas & Thomas

2003). A tabela 4.17 apresenta as respostas dos pais e encarregados de educação sobre as acções que tem realizado tendo resultados de avaliação dos seus filhos e/ou educandos positivos.

Tabela 4.17: Acções desenvolvidas pelos pais e encarregados de Educação tendo resultados de avaliação dos seus filhos e/ou educandos positivos

Nº entrevistados	Respostas
14	<i>Estímulo, motivar mais, elogio, para que lute mais, tenha mais desempenho</i>
15	<i>Incentivar a ele de modo a continuar a ser mais dedicado, e estudar mais</i>
4	<i>Procuro acompanhá-lo de maneiras a ajudar mais.</i>
1	<i>Dou prenda</i>
35	

As respostas da tabela 4.17 mostram que os pais e encarregados de educação têm acompanhado o processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos e/ou educandos e têm-nos incentivado a estudar. A tabela 4.18 apresenta as respostas dos pais e encarregados de educação sobre as acções que tem realizado tendo resultados de avaliação dos seus filhos e/ou educandos negativos.

Tabela 4.18: Acções desenvolvidas pelos pais e encarregados de Educação tendo resultados de avaliação dos seus filhos e/ou educandos negativos

Nº entrevistados	Resposta
10	<i>Aconselhar para aproximar aos amigos e tios para melhor rendimento</i>
10	<i>Ajudar na preparação das aulas nos temas com mais dificuldades</i>
15	<i>Incentivar nos estudos</i>
10	<i>Ajudar-o/a ultrapassar a dificuldade que ele apresenta através de vários trabalhos de casa feitos todos os dias</i>
13	<i>Mando para explicação</i>
58	

Assim como as respostas da tabela 4.17, as da 4.18 revelam que os pais e encarregados de educação tem acompanhado o processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos e/ou educandos e tem-nos incentivado a estudar. A tabela 4.19 apresenta as respostas dos pais e encarregados de educação sobre informação obtida referente as principais dificuldades de aprendizagem dos seus filhos e/ou educandos.

Tabela 4.19: Informação obtida pelos pais referente às principais dificuldades de aprendizagem dos seus filhos e/ou educandos

Nº entrevistados	Sim	Não	Através do filho	Através do professor	Através de colegas	Através de provas e cadernos
15	X		x			
12	X					X
10	X		x	X		
3	X				x	
10	X			X		
10	X		x	X		X
8		x				
7	X			x	x	
75						

O maior número dos pais e encarregados de educação tem recebido a informação sobre as dificuldades dos seus filhos e/ou educandos através destes. Não é explícita a sua articulação com os professores.

Perguntas de suporte nas entrevistas com os pais e encarregados de Educação

As perguntas que se seguem são de suporte para complementar a explicação das respostas dos membros da Direcção, professores e alunos. A tabela 4.20 apresenta as dos pais e encarregados de educação sobre a disponibilidade dos professores em ajudar a superar as dificuldades dos seus filhos e/ou educandos.

Tabela 4.20: Acha que os professores do seu filho têm disponibilidade para ajudar a superar as suas dificuldades?

Nº de entrevistados	sim	Resposta
5	x	<i>Tem tido aulas de recuperação</i>
1	x	<i>Porque vejo meu filho com boas notas</i>
2	x	<i>Porque as dificuldades foram ultrapassadas</i>
15	x	<i>Porque vejo melhorias no meu educando</i>
2	x	<i>O esforço do professor</i>
25		

Os dados da tabela 4.20 sugerem que o maior número dos pais e encarregados de educação que consideram que os professores tem disponibilidade para ajudar a superar as dificuldades dos seus filhos e/ou educandos tem visto melhorias nos resultados de aprendizagem. Estes resultados sugerem que o apoio dos professores a alunos com dificuldades de aprendizagem é crucial para a melhoria dos seus resultados.

A tabela 4.21 mostra as respostas dos pais e encarregados de educação que consideram que os professores não tem disponibilidade para ajudar a superar as dificuldades dos seus filhos e/ou educandos.

Tabela 4.21: Acha que os professores do seu filho têm disponibilidade para ajudar a superar as suas dificuldades?

Nº entrevistados	Não	Resposta
25	X	<i>Porque o número elevado de alunos contribui bastante</i>
	X	<i>Porque o processo em si esta mal organizado</i>
15	x	<i>Porque há muita falta de dedicação na parte de alguns professores não só a frequência média da turma e elevada</i>
5	x	<i>Porque os professores alegam a faltam de tempo e situação alheia a vontade</i>
5	x	<i>Porque os professores mandam os alunos investigar os temas sem dar pelo menos ponto de partida</i>
50		

Os dados da tabela 4.21 sugerem que para os pais e encarregados de educação, os professores que não tem disponibilidade para apoiar a superar as dificuldades dos seus filhos e/ou educandos deve-se a existência de turmas numerosas assim como a falta de dedicação de alguns professores. Estes dados sugerem que os resultados de aprendizagem dos alunos podem ser determinados pela motivação e comprometimento dos professores (Van Amelsvoort, 1999), cujos índices são baixos na escola em estudo.

As tabelas 4.22, 4.23 e 4.24 apresentam as respostas dos pais e encarregados de educação sobre a influência da avaliação no rendimento escolar dos seus filhos e/ou educandos.

Tabela 4.22: Na sua opinião as avaliações que o seu filho tem realizado têm contribuído para ajudá-lo a melhorar o seu rendimento escolar ao longo do ano lectivo?

Nº entrevistados	Sim	Resposta
25	x	<i>Sim porque vejo o meu filho com boas notas</i>
25		

Os dados da tabela 4.22 sugerem que para os pais e encarregados de Educação, as avaliações têm contribuído para melhorar o rendimento escolar dos seus filhos e/ou educandos.

Tabela 4.23: Na sua opinião as avaliações que o seu filho tem realizado têm contribuído para manter o seu rendimento escolar ao longo do ano lectivo?

Nº entrevistados	Sim	Resposta
15	x	<i>Porque o meu filho continua na mesma</i>
15	x	<i>Porque os professores não ajudam a melhorar ao longo do ano e a nota mantém</i>
30		

Os dados da tabela 4.23 sugerem que existem pais e encarregados de Educação que consideram que as avaliações não influenciam o rendimento escolar dos seus filhos e/ou educandos visto que os professores não os ajudam a melhorar ao longo do ano.

Tabela 4.24: Na sua opinião as avaliações que o seu filho tem realizado têm contribuído para baixar o seu rendimento escolar ao longo do ano lectivo?

Nº entrevistados	Sim	Resposta
20	x	<i>Baixar Porque não há melhorias no rendimento dele</i>
20		

Os dados da tabela 4.24 sugerem que para muitos pais e encarregados de educação, as avaliações realizadas ao longo do ano tem contribuído para baixar o rendimento escolar dos seus filhos e/ou encarregados de educação. Estes resultados sugerem que os professores não utilizam de forma sistematizada os resultados das avaliações para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem para a melhoria do rendimento escolar dos seus alunos. Os resultados das

avaliações devem ser utilizados para o aperfeiçoamento e eficácia escolar (Visscher, 2002; Scheerens, Glas & Thomas 2003).

Resumo

O capítulo 4 apresentou e discutiu os resultados do presente estudo com suporte na literatura que aborda temas relativos a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que, entre vários aspectos, recomenda a diversificação dos instrumentos de avaliação, o alinhamento entre as estratégias e os procedimentos de ensino e aprendizagem com os da avaliação assim como a utilização dos seus resultados para o aperfeiçoamento escolar e melhoria do rendimento dos alunos.

Capítulo 5: Conclusões e recomendações

O presente capítulo apresenta e discute as conclusões e as recomendações consideradas pertinentes.

5.1. Conclusões

Para melhor compreender a utilização dos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem realizou-se um estudo na Escola Secundaria de 25 de Setembro de Quelimane, onde procurou se responder a seguinte questão de pesquisa: em que medida os resultados da avaliação são utilizados para o aperfeiçoamento escolar e conseqüente melhoria do desempenho dos alunos da 12ª classe na disciplina de Matemática? Este problema foi levantado com o objectivo de analisar a utilização dos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na 12ª classe na disciplina de Matemática. Neste contexto, com base nos seus resultados, o presente estudo teve as conclusões que se seguem, em função dos objectivos e das perguntas de pesquisa e discutidas com suporte teórico.

5.1.1 Uso das formas e funções da avaliação

Os resultados revelam que a maioria dos professores da 12ª faz uso da avaliação com as funções diagnóstica, formativa e sumativa. Estes dados revelam a relevância dos tipos e formas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, assunção defendida por vários autores (ex. Libaneo, 1994; Nerici, 1992; Bonniol e Vial, 2001; Visscher, 2002; e Scheerens, Glas & Thomas, 2003). Os referidos dados também realçam a avaliação contínua e sistemática. Os resultados da presente pesquisa mostram que os membros de Direcção não responderam à questão referente à caracterização dos tipos e formas de avaliação. Como foi mencionado em 4, esta situação pode dever-se a um défice pedagógico e falta de conhecimento das normas de avaliação vigentes em Moçambique dos líderes da ES 25 de Setembro de Quelimane o que pode dificultar a supervisão do PEA que inclui a avaliação e utilização dos seus resultados.

5.1.2 Uso dos resultados da avaliação no aperfeiçoamento escolar e melhoria do aproveitamento dos alunos

Na ES 25 de Setembro de Quelimane os resultados da avaliação são usados para o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem, portanto para a melhoria do

aproveitamento dos alunos e dos seus métodos de ensino. As respostas da maior parte dos professores sugerem que os resultados da avaliação são usados para a autoreflexão, autoavaliação e *feedback* do desempenho, como advogam Visscher (2002) e Scheerens, Glas & Thomas (2003). De acordo com Lemos (1990:71), avaliação é um componente demasiado importante para que possa ser deixada ao acaso, aos humores de professores e alunos, ou mesmo e exclusivamente ao senso comum e a esquemas de aperfeiçoamento baseados somente na tentativa de erro. É assim que, de acordo com este autor, os resultados da avaliação podem ser utilizadas como indicadores para: (i) Orientação e aconselhamento: os resultados da avaliação da aprendizagem são, sem dúvida o indicador mais óbvio da situação escolar do aluno e das acções a desenvolver por este e pelos pais, no sentido de melhorar, de seleccionar adequadamente opções de estudo, desenvolver campos de interesse, de obviar os insucessos previsíveis em tempo útil. Caso típico, de acordo com Lemos (1990), é relativo às informações aos pais, após o primeiro momento definido de avaliação. O mais importante para este autor, não é informar os pais dos resultados objectivos dos seus filhos, mas sim, do que poderá ser feito por eles, no sentido de esses resultados virem a melhorar ao longo do ano. Nomeadamente, no que respeita aos alunos que demonstrarem especiais dificuldades nesta ou naquela disciplina. Sugestões sobre o tempo de estudo, métodos de trabalho, realização de tarefas em casa, devem ser dados de forma especial, não só aos alunos, mas também aos respectivos pais, pois, notam-se ainda pequenas queixas de pouco interesse dos pais, pelos resultados escolares dos filhos. Mas a verdade é que, a responsabilidade dos pais pelos professores, também não é suficientemente acentuada. Contudo, como foi referido em 4, Holligshead (como citado em Fontes, 2018) alerta que a demissão dos pais da educação dos filhos é hoje uma das causas mais referidas no insucesso escolar. Envolvidos por inúmeras solicitações quotidianos, muitas vezes nem tempo tem para si próprios, quanto mais para dedicarem à educação dos filhos. Quando se dirigem às mesmas, raramente é para colaborar, quase colocam-se na atitude de meros compradores de serviços, exigindo eficiência e poucos incómodos na sua prestação. Os dados da presente pesquisa sugerem que os índices de motivação e comprometimento dos professores da ES 25 de Setembro de Quelimane são baixos. Van Amelsvoort (1999) considera que os resultados de aprendizagem dos alunos podem ser determinados pela motivação e comprometimento dos professores.

5.1.3 Influência da utilização dos resultados da avaliação na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos

Os resultados da presente pesquisa revelam que na escola seu objecto de estudo, há utilização dos resultados da avaliação para o aperfeiçoamento escolar, mas não de forma sistematizada. Fonte (2018) considera que a organização escolar pode contribuir de diferentes formas para o insucesso dos alunos. O mesmo texto apresenta alguns casos típicos: estilos de liderança do director - existem directores que quase sempre conviveram com excelentes resultados nas escolas por onde passaram, e outros que parecem atrair problemas ou maus resultados colectivos; expectativas baixas dos professores e dos alunos em relação à escola. Nas escolas onde isto acontece os resultados tenderão a confirmar o que todos afinal estão à espera; clima de irresponsabilidade e de falta de trabalho - os exemplos abundam para que esta afirmação careça de grandes justificações; objectivos não Partilhados - se só alguns conhecem os objectivos prosseguidos pela escola, ninguém se pode identificar com ela. Não tarda que alguns se sintam como corpos estranhos, contribuindo para a sua desagregação enquanto organização, provocando a desmotivação generalizada; falta de Avaliação - ninguém sabe o que anda a fazer, numa organização que sistematicamente não avalia os seus resultados em função dos objectivos que definiu, e muito menos se não procura identificar as causas dos seus problemas. O mesmo autor refere que o clima de irresponsabilidade não tarda a instalar-se e com ele o maus resultados; o elevado número de alunos por escola e turma, tendem igualmente não apenas a provocar o aumento dos conflitos, mas sobretudo a diminuir o rendimento individual; a organização de turmas demasiado heterogéneas, não apenas dificulta a gestão da aula pelo professor, mas também a sua coesão do grupo, traduzindo-se no incremento de conflitos internos. Tudo somado, temos mais uma causa para o insucesso; o clima escolar, isto é, a qualidade do meio interno que se vive numa organização, é consensual que influência bastante o comportamento dos seus membros contribuindo para o seu sucesso ou fracasso. O problema é que o clima escolar resulta de uma enorme variedade de factores, sobretudo dos que são de natureza imaterial como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos, o tipo de gestão etc, e não tanto do ambiente físico (instalações, localização da escola, etc). O problema é identificar quais são as causas determinantes para um mau clima escolar. Uma coisa é certa, os alunos que trabalham num bom clima tendem a obter melhores resultados que os restantes; a cultura

organizacional, sucedânea no plano teórico do conceito de clima escolar, tem obviamente a sua cota parte no insucesso escolar. (Fontes, 2018)

5.2 Recomendações

Tendo em conta os resultados e as conclusões da presente pesquisa, a mesma tem as sugestões seguintes:

5.2.1 Uso das formas e funções da avaliação

Os professores da escola em estudo deviam diversificar as formas e funções da avaliação. Tal como advogam Lemos (1990), Visscher (2002) e Scheerens, Glas & Thomas (2003), regularmente os professores deviam reanalisar os instrumentos de avaliação utilizados e tentar ver se os mesmos estão verdadeiramente adequados, procurar erros ou omissões, rever todo o sistema de avaliação, de modo a certificar-se da existência ou inexistência das falhas. Caso não existirem falhas nos instrumentos, nem no sistema de avaliação, rever como decorreram as actividades de ensino-aprendizagem, comparando cada uma com o resultado obtido pelos alunos na avaliação dos objectivos. Reanalisar os objectivos fixados, tendo em conta os resultados anteriores dos alunos, a organização desses objectivos, a sua sequência e as capacidades e conhecimentos que neles estão incluídos. Em cada uma destas fases, quando o professor encontrar erros ou falhas, deve planear as acções necessárias para as colmatar. Por exemplo: voltar a testar os objectivos em causa. Este procedimento insere voltar a realizar essas actividades de aprendizagem, incluir na planificação da unidade seguinte objectivos da anterior que estavam mal enquadrados e suprimir objectivos que se revelaram inúteis em termos de aprendizagem. Tendo em conta que os resultados e as conclusões revelaram um défice pedagógico e falta de conhecimento das normas de avaliação vigentes em Moçambique de alguns professores e dos líderes escolares/membros da Direcção, estes deviam participar em actividades de desenvolvimento profissional contínuo, tanto a nível individual como organizacional. De acordo com Bazo (2011) e Luyten & Bazo (2018), a aprendizagem individual dos professores (exemplo: leitura, reflexão e experimentação) e a organizacional (através de comunidades de aprendizagem profissional, exemplo: grupos de disciplina e ZIPs), como parte do desenvolvimento profissional contínuo, determinam as práticas de ensino. Portanto, o MINEDH devia incentivar e incrementar a criação de comunidades de aprendizagem profissional a todos os níveis (escolar, distrital, provincial e nacional) e sua participação em organizações internacionais congéneres.

5.2.2 Uso dos resultados da avaliação no aperfeiçoamento escolar e melhoria do aproveitamento dos alunos

Os resultados da avaliação deviam ser usados para o aperfeiçoamento escolar e melhoria do aproveitamento dos alunos. Para Lemos (1990) é verdade que o objectivo do professor é levar cada um dos seus alunos a aprender o máximo possível, é também verdade que, trabalhando num sistema de ensino individualizado, a sua primeira obrigação é tentar levar todos os alunos a aprender o mínimo indispensável; (iii) modificação dos métodos de ensino: já foi referido que os resultados da avaliação da aprendizagem são um bom indicador da capacidade profissional do professor. Lemos (1990) não quis com isso dizer que um professor cujos alunos obtiveram muito boa classificação seja forçosamente “um bom professor” e um outro cujos alunos obtiveram más classificações seja, inequivocamente, “mau professor”. No entanto, existem alguns indicadores que devem ser tidos em conta na avaliação dos resultados obtidos por um professor, no que respeita às classificações dos seus alunos, especialmente que os resultados obtidos não se enquadram nos níveis esperados e desejáveis. Ainda em relação ao uso dos resultados da avaliação, Lemos (1990) considera que sendo claro que não pode obrigar-se compulsivamente os pais a ir a escola, pode no entanto, fazer-se chegar estas informações detalhadas sobre a aprendizagem dos filhos; (ii) recuperação e enriquecimento: alguns trabalhos têm provado a correlação estreita entre o primeiro e o último resultado dos alunos, mesmo como escolar. Isto é, a maioria dos alunos tem classificação insuficiente ou negativa no início do ano, numa dada área ou disciplina, vêm a terem sucesso a mesma no final do ano. Neste contexto, o MINEDH devia criar condições para a motivação e o comprometimento dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

5.2.3 Influência da utilização dos resultados da avaliação na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos

Como foi mencionado anteriormente, a utilização dos resultados da avaliação influencia efectivamente o aperfeiçoamento escolar e melhoria do aproveitamento dos alunos. A presente pesquisa sugere, que, na escola em estudo, se devia aprimorar o sistema de monitoria e avaliação do processo de ensino e aprendizagem e incrementar o recurso dos resultados da avaliação para a autoreflexão, autoavaliação e *feedback* do desempenho com partilha de informação entre os professores, a Direcção, os alunos e os pais e encarregados de Educação.

Referências bibliográficas

- Albrecht, R. (1994). *Avaliação Formativa*. Porto: Edicoes ASA.
- Allal, L. (1986). *Estratégias de Avaliação, Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação*. In L. Allal; J. Cardinet e P. Perrenoud. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L., Cardinet, J., e Perrenoud, P. (1978). *Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bazo, M. (2011). *Transformational Leadership in Mozambican Primary Schools*. PhD Theseis, Univesity of Twente. Enschede: PrintpartenersIpskamp.
- Bloom, B. et al (1979). *Taxonomia de objetivos educacionais, domínio cognitivo*. 7ª edição. Porto Alegre: Editora Globo.
- Bloom, B., Hastings, J. T., Madaus, G.F. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bonniol, J. J. e Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação: Textos fundamentais* – Porto Alegre : Artmed Editora.
- Boundon, R. e Bourricaud, F. (1986). *A Ideologia: ou a Origem das Ideias Recebidas*. São Paulo: Atica.
- Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2000). *Research Methods in education*, 5th Edition
- Conceição, R. (1998) *Relatório das pesquisas Antropológicas sobre a interação entre a cultura Tradicional e a Escola Oficial*, Realizada nas províncias de Nampula, Manica, Inhambane .UEM, Maputo,
- Cortesão, L. e Torres, M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica, Perspectiva do Sucesso Escolar*, 3ª edição, Porto editora
- Cortesão, L. e Torres, M. A. (1994). *Avaliação Pedagógica II, Perspectiva do Sucesso Escolar*, 3ª edição, Porto editora.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: Abordagem psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. 2ª edição Lisboa
- Haydt, C. C. R. (1994). *Avaliação do Processo de Ensino*. 5ª edição editor ática.
- Fontes, C. (2018). Insucesso Escolar. Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm>

- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. (1977). Texto de Apoio sobre Avaliação
- Januário, F., Tembe, C. e Vos, J. (2003). *Guia para elaboração de proposta de investigação, teses e dissertações*. Universidade Eduardo Mondlane.
- Johnston, A. (1986). *Educação em Mocambique, 1975-1984*. Education Division. Documents no. 30. SIDA.
- Leithwood, K.A., Jantzi, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement with school*. *Journal of Educational Administration*, Vol. 38 No. 2, pp. 112-29.
- Lemos, V. V. (1990). *O critério de Sucesso e Técnicas de Aprendizagem*, 4ª edição, Lisboa.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didáctica*, S.Paulo: Cortez Editora.
- Lucart, L. (1978). *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária* 1ª Edição. Lisboa: Notícias.
- Luyten, H. & Bazo, M. (2018). *Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education*. In *Studies in Educational Evaluation* 60 (2019) 14-31.
- Ministério da Educação e Cultura (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE).
- Ministério da Educação e Cultura (2006). *Plano estratégico de educação e cultura 2006/2011*, Maputo: MEC (Aprovado na 14ª Sessão Ordinária do Conselho de Ministro de 2006)
- Nérici, I. G. (1991). *Introdução a Didáctica Geral*, S. Paulo: Editora Atlas.
- Palme, M. (1992). *O Significado da Escola: Repetências e Desistências na Escola Primária Mocambicana*. Estocolmo: Gotab/INDE.
- Rabaco, R. (1994). *O lugar da Escola do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural*, Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane, 2008.
- Rabelo, E. H. (2004). *Avaliação: Novos Tempos, Novas Práticas*, 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Richardson, R. J. (2003). *Como fazer pesquisa-ação*. _____. *Pesquisa-ação: princípios e métodos*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.. Disponível em <https://sites.google.com/site/coloquioea/gepea/biblioteca/2008%20Capitulo%20Livro%20OPRODEMA%20FJPAbilio.pdf>
- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring*. A Systemic Approach. Lisse: Swets & Zeitlinger publishers.

- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In Ralph Tyler (Ed.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*: Rand McNelly.
- Senge, P.M. (1999). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Van Amelsvoort, (1999). *Teacher Motivation and Commitment*. In A. J. Visscher (Ed.), *Managing schools towards high performance and linking school management theory to the school effectiveness knowledge base* (pp.135-162). Lisse: Swets & Zeitlinger publishers.
- Visscher, A. J. (2002). *School Improvement trough performance feedback*. Lisse: Swets & Zeitlinge publishers.

Apêndices

GUIÃO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES (apêndice 1)

Caro Professor

Este questionário destina-se a recolher opiniões sobre o processo de avaliação e utilização dos seus resultados, para fins puramente académicos pelo que se agradece desde já a sua opinião e precisão nas respostas. Não precisa identificar-se. Mantém-se sigilo e confidencialidade.

1. Dados pessoais

Professor(a) Disciplina _____

Nível Académico

Médio Superior Outro Especifique _____

Anos de experiências _____

2. Conceito de avaliação escolar

3. Caracterização da avaliação que dá na 12^a classe. Avaliação que mais usa

Formativa Sumativa Outra especifique _____

3.1 Como usa os resultados da avaliação para o melhoramento do aproveitamento dos alunos? _____

3.2 Como avalia a influência da utilização dos resultados no melhoramento do aproveitamento dos alunos?

Muito efectiva Razoável Pouco efectiva Nada

4. Qual é a relação entre o conteúdo das suas avaliações com o programa geral de Matemática.

100% da 12^a classe 100% da 11^a classe

80% da 12^a classe 80% da 11^a classe

5. Como envolve os pais no processo de avaliação dos seus educandos? -

6. Que outras formas de avaliação tem usado?

7. Atitudes diante dos resultados

GUIÃO DE ENTREVISTA COM O DIRECTOR/ADJUNTO PEDAGÓGICO (apêndice 2)

Exmo senhor Director/Adjunto Pedagógico da Escola

Este questionário destina-se a recolher opiniões sobre o processo de avaliação e utilização dos seus resultados, para fins puramente académicos pelo que se agradece desde já a sua opinião e precisão nas respostas. Não precisa identificar-se. Mantém-se sigilo e confidencialidade.

1. Dados pessoais

Professor(a) Disciplina _____

Nível Académico

Médio Superior Outro Especifique _____

Anos de experiências _____

2. Conceito de avaliação escolar

3. Tem informação regular sobre os resultados da avaliação realizadas pelos professores?

Sim Não

3.1. Se não, justifique _____

4. Tendo os resultados da avaliação, que acções tem realizado no caso de:

4.1 Os alunos terem resultados negativos? _____

Porquê? _____

4.2 Os alunos terem resultados positivos? _____

Porquê? _____

5. Para cada tipo de avaliação que orientações dá aos professores sobre:

5.1. Informações a obter? _____

5.2. Fins para as quais devem utilizar tais informações? _____

6. Com que finalidade avaliam os alunos? _____

7. Como avalia a influência da utilização dos resultados no melhoramento do aproveitamento dos alunos?

Muito efectiva Razoável Pouco efectiva Nada

8. Como envolve os pais no processo de avaliação dos seus educandos? _____

9. Que outras formas de avaliação tem usado? _____

10. Atitudes diante os resultados _____

GUIÃO DE ENTREVISTA COM OS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (apêndice 3)

Caros pais e encarregados de educação

Este questionário destina-se a recolher opiniões sobre o processo de avaliação e utilização dos seus resultados, para fins puramente académicos pelo que se agradece desde já a sua opinião e precisão nas respostas. Não precisa identificar-se e mantém-se sigilo e confidencialidade.

1. Tem tido informação regular sobre os resultados de avaliação do seu filho?

Sim Não

1.1 Se não, justifique _____

1.2 Se sim, tem sido através de:

Professor

Seu filho

Caderneta do aluno

Ambas as formas

1.3 Caso seja por ambas as formas indique a mais frequente. _____

Porquê? _____

2. Tendo os resultados de avaliação, que acções tem realizado, quando o seu filho

2.1 Tem resultados positivos? _____

Porquê? _____

2.2 Tem resultados negativos? _____

Porquê? _____

3. Tem alguma informação sobre as maiores dificuldades do seu filho?

Sim Não

Se sim, como soube? _____

Se não, porquê? _____

4-Acha que os professores do seu filho têm disponibilidade para o ajudar a superarem as suas dificuldades?

Sim Não

Se não, porquê?_____

Se sim, porquê?_____

5. Na sua opinião as avaliações que o seu filho tem realizado tem contribuído para:

5.1 Ajudá-lo(a) a melhorar o seu rendimento escolar ao longo do ano?_____

5.2 Manter o seu rendimento Escolar ao longo do ano?_____

5.3 Baixar o seu rendimento escolar ao longo do ano?_____

Justifique a sua resposta_____

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

(apêndice 4)

Caro aluno

Este questionário destina-se a recolher opiniões sobre o processo de avaliação e utilização dos seus resultados, para fins puramente académicos pelo que se agradece desde já a sua opinião e precisão nas respostas. Não precisa identificar-se e mantém-se sigilo e confidencialidade.

1. Qual é a tua opinião em relação a disciplina de Matemática?

1.1 Fácil _____

1.2 Difícil _____

1.3 Não tem opinião _____

Porquê? _____

2. Quais são as tuas maiores dificuldades neta classe? _____

3 Achas que os teus professores têm-te ajudado convenientemente neta classe, para ultrapassar as tuas dificuldades?

Sim Não

Se não, porquê? _____

Se sim, como? _____

4. Os teus pais têm ajudado também?

Sim Não

Se não, porquê? _____

Se sim, como? _____

5. Que acções o teu professor tem realizado para os alunos

5.1 Com notas negativas? _____

5.2 Com notas positivas? _____