



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Análise dos Instrumentos de Avaliação no Ensino-Aprendizagem e
sua Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de
Maputo (2018 e 2022)**

Tese

Daniela Silvestre Januário Biché

Maputo, Janeiro de 2023

**Análise Sobre os Instrumentos de Avaliação no Ensino-Aprendizagem
e Sua Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de
Maputo (2018 e 2022)**

Candidata: Daniela Silvestre Januário Biché

Supervisor: Prof. Doutor Francisco Maria Januário

Maputo, Janeiro de 2024

ÍNDICE	Página
DECLARAÇÃO DE HONRA	I
DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE TABELAS	v
LISTA DE FIGURAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Introdução.....	1
1.2 Contexto do estudo	4
1.3 O problema do estudo.....	9
1.4 Objectivos do estudo	12
1.5 Justificativa do estudo	13
1.6 Concepção da pesquisa.....	14
1.7 Visão geral da tese.....	18
CAPÍTULO 2. REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 Introdução.....	20
2.2. Apresentação e discussão dos conceitos básicos	20
2.3. Modalidades de avaliação.....	30
2.4. Operacionalização dos principais conceitos	34
2.5. Breve historial da avaliação.....	36
2.6. Concepções teóricas da avaliação e suas limitações	38
2.7. Avaliação da aprendizagem e a perspectiva construtivista	43
2.8. Impacto das passagens automáticas nas escolas no período da Covid 19.....	47
2.9. Relação entre os instrumentos de avaliação e o rendimento escolar.....	54
2.10. Instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem	61
2.11. Relação entre o currículo e avaliação da aprendizagem.....	65
2.12. Evolução das directrizes de avaliação da aprendizagem escolar.....	68
2.13. A avaliação segundo o plano curricular do ensino secundário geral.....	74
2.14. Conceptual teórico.....	79
2.15. Síntese da revisão da literatura e lições aprendidas.....	86
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	92
3.1 Introdução.....	92
3.2. Classificação da pesquisa	92

3.3. Caracterização das áreas de estudo.....	95
3.4. População e amostra	98
3.5. Técnicas de colecta de dados.....	99
3.6. Validade e fiabilidade do estudo	104
3.7. Procedimentos de recolha de dados.....	106
3.8. Análise dos dados	108
3.9. Considerações éticas.....	110
3.10. Limitações do estudo	110
3.11. Beneficiários do estudo	111
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	114
4.1. Introdução.....	114
4.2. Resultados de entrevistas.....	114
4.3. Resultados da observação de aulas.....	145
4.4 Proposta de um modelo conceptual para a melhoria de aprendizagem.....	151
CAPÍTULO 5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	154
5.1 Conclusões.....	154
5.2. Recomendações	157
Referências bibliográficas	161
APÊNDICES	181
Apêndice 1: Guião de Entrevista ao Gestor da Escola	182
Apêndice 2: Guião de Entrevista aos Professores	184
Apêndice 3: Guião de Observação das Aulas.....	187
Apêndice 4: Registo de Observação de Aulas.....	191

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro por minha honra que esta Tese constitui o resultado da minha investigação e nunca foi submetido a nenhuma Instituição para fins de avaliação, estando no texto e na bibliografia as fontes consultadas.

(Daniela Silvestre Januário Biché)

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Pedro Baltazar Biché (em memória), à minha filha Zélia, ao meu genro Ercílio e às minhas netinhas Thandywe, Wuyanny e Thayanny pelo apoio, paciência e compreensão durante a formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, que me deu saúde e sabedoria para a realização deste trabalho. Ao Prof. Doutor Francisco Maria Januário, meu supervisor que, com muita dedicação e sabedoria na supervisão, foi corrigindo e melhorando o conteúdo desta Tese;

Aos docentes do curso de Doutoramento em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, pelo acompanhamento durante a formação;

À Direcção da Faculdade de Ciência da Terra e Ambiente da Universidade Pedagógica-Maputo, que permitiu a frequência do curso;

À Professora Doutora Stela Duarte Mithá (em memória), que deu a sua ajuda na revisão do projecto e ao Professor Doutor Octávio de Jesus pela concessão da bolsa de estudo. Aos colegas da turma de 2018 do curso de Doutoramento em Educação da Faculdade de Educação (1.^a Edição) pela amizade e suas contribuições nos debates nas aulas que me ajudaram a melhorar as minhas reflexões;

Às Direcções das Escolas Secundária Eduardo Mondlane Xithangu, Comunitária Armando Emílio Guebuza (ambas da cidade de Maputo) e Secundária Joaquim Chissano da Província de Maputo e aos seus professores de História e Geografia pela disponibilidade para participar nas entrevistas e no fornecimento de informações importantes para este trabalho;

Ao meu esposo Pedro Baltazar Biché (em memória) a quem dedico este trabalho; sem ele não seria possível atingir o nível que tenho;

A toda a minha família, especialmente aos meus pais, pelo amor incondicional e aos irmãos, tias, sobrinhos, filha, genro e netas, pela paciência compreensão e carinho que tiveram durante a minha formação. A todos que, directa ou indirectamente, deram o seu apoio principalmente na fase final do trabalho, o meu muito obrigado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESG	Ensino Secundário Geral
ESG1	Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo
ESG2	Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
PCESG	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PEA	Processo de Ensino – Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico de Educação
RA	Regulamento de Avaliação
RAESG	Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UPM	Universidade Pedagógica de Maputo
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura)
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> (Fundo das Nações Unidas para a Criança)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1: Professores com formação pedagógica no ensino secundário geral.....	8
Tabela 2.1: Rendimento escolar do 1º ciclo da Escola Eduardo Mondlane-Xitlangu – 2019 e 2020	52
Tabela 2.2: Rendimento escolar do 1º ciclo da EC Armando Emílio Guebuza - 2019 e 2020	53
Tabela 2.3: Redimento escolar do 1º ciclo da EJC - 2019 e 2020.....	54
Tabela 2.4: Articulação dos instrumentos e critérios de aprovação no ESG 2010-2019	79
Tabela 3.1: Amostra do estudo	103
Tabela 3.2: Documentos consultados	105
Tabela 4.1: Perfil dos professores.....	119
Tabela 4.2: Instrumentos de avaliação que favorecem o professor.	120
Tabela 4.3: Causas das dificuldades na avaliação da aprendizagem.	129
Tabela 4.4: Frequência da utilização dos instrumentos de avaliação	133
Tabela 4.5: Perfil dos gestores.....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1: Localização geográfica e cósmica de Moçambique.....	6
Figura 2.1: Diagrama da operacionalização dos conceitos.....	36
Figura 2.2: Papel de cada agente no PEA.....	46
Figura 2.3 Diagrama da diferenciação pedagógica	36
Quadro 2.1: Domínios e características correspondentes da Taxonomia de Bloom	70
Quadro 2.2: Práticas de ensino diferenciado	89
Quadro 4.1: Ficha de registo do desenvolvimento de aula.....	155
Quadro 4.2: Propostade modelo experimental	158

RESUMO

A presente tese, intitulada “Análise Sobre os Instrumentos de Avaliação no Ensino e Sua Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de Maputo 2018 e 2022”, tem como propósito analisar a avaliação da aprendizagem no contexto de sala de aula da 10ª classe do Ensino Secundário Geral e incide sobre o uso dos instrumentos de avaliação no ensino e sua relação com o rendimento escolar. Os objectivos do estudo tratam de: Examinar os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino-aprendizagem; Investigar a relação entre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e o rendimento escolar; descrever as percepções dos professores sobre as dificuldades na aplicação dos instrumentos de avaliação definidos no regulamento de avaliação; aferir as percepções dos gestores escolares sobre as práticas de avaliação efectuadas pelos professores na sala de aula; comparar os instrumentos plasmados no regulamento de avaliação e os usados pelos professores no processo de ensino – aprendizagem e propor medidas que contribuam para mitigar as dificuldades sentidas pelos professores. O estudo teve lugar em 3 escolas secundárias - uma da cidade, outra da periferia e a terceira rural - seleccionadas de modo a permitir a auscultação das diferentes sensibilidades acerca do fenómeno. O estudo é qualitativo, teve uma amostra seleccionada por conveniência e constituída por nove indivíduos e empregou como estratégias de recolha de dados a entrevista semiestruturada e a observação. As conclusões do estudo indicam que o teste escrito é o instrumento privilegiado pelo professor, complementado com a observação aos cadernos e questões de consolidação da matéria. Indicam, igualmente, que a avaliação formativa tem contribuído para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e que os principais obstáculos à implementação consistente dos instrumentos de avaliação são as condições de trabalho do professor, a falta de meios didácticos e os elevados rácios professor por aluno. Diante destas constatações, o estudo recomenda a melhoria das infra-estruturas escolares, alocação de mais meios didácticos, reactivação dos Conselhos de Escola, o melhoramento da formação e capacitação do professor, uma supervisão escolar mais eficaz e a realização de mais estudos futuros envolvendo mais escolas para o aprofundamento da temática.

Palavras-chave: aprendizagem, avaliação, instrumentos, rendimento, avaliação formativa

ABSTRACT

The present thesis, entitled “Analysis of Teaching Assessment Instruments and Their Relationship with School Performance in the City and Province of Maputo 2018 and 2022”, aims at analyzing the assessment of learning in the context of the 10th grade classroom. General Secondary Education and focuses on the use of assessment instruments in teaching and their relationship with academic performance. The objectives of the study are to: examine the assessment instruments used in the teaching-learning process; Investigate the relationship between the assessment instruments used by teachers and academic performance; describe teachers' perceptions about the difficulties in applying the assessment instruments defined in the assessment regulations; assess the perceptions of school managers about the assessment practices carried out by teachers in the classroom; compare the instruments set out in the assessment regulations and those used by teachers in the teaching-learning process and propose measures that contribute to mitigating the difficulties experienced by teachers. The study took place in 3 secondary schools of Maputo, namely- one in the city, another on the outskirts and the third in rural area - selected in order to allow the auscultation of different sensibilities regarding the phenomenon to be heard. The study is qualitative, had a sample selected for convenience and consisted of nine individuals, and used semi-structured interviews and observation as data collection strategies. The conclusions of the study indicate that the written test is the teacher's preferred instrument, complemented by observation of notebooks and questions to consolidate the material. They also indicate that formative assessment has contributed to improving the teaching-learning process and that the main obstacles to the consistent implementation of assessment instruments are the teacher's working conditions, the lack of teaching resources and high teacher-student ratios. In view of these findings, the study recommends the improvement of school infrastructures, allocation of more teaching resources, reactivation of School Councils, improvement of teacher training and qualifications, more effective school supervision and the carrying out of more future studies involving more schools to delve deeper into the topic.

Keywords: learning, assessment, instruments, performance, formative assessment

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

1.1 Introdução

A presente tese intitulada “Análise Sobre os Instrumentos de Avaliação no Ensino e Sua Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de Maputo 2018 e 2022”, tem como propósito analisar a avaliação da aprendizagem no contexto de sala de aula da 10ª classe do Ensino Secundário Geral e incide sobre o uso dos instrumentos de avaliação no ensino e sua relação com o rendimento escolar.

Actualmente, a avaliação da aprendizagem em Moçambique é confrontada com problemas impostos por dificuldades de implementação das novas práticas de avaliação que vão desde a aplicação da avaliação formativa até à necessidade da articulação dos instrumentos, como proposto no Regulamento de Avaliação. Assim, reconhecendo estas dificuldades, o Governo de Moçambique introduziu em 2018 inovações nas práticas de avaliação em todos os subsistemas de ensino, incluindo o 2º ciclo do ESG objecto do presente estudo. Estas dificuldades de implementação justificam a necessidade da realização de estudos sobre a avaliação da aprendizagem visando, deste modo, induzir a melhoria do fazer pedagógico no ensino. As mesmas requerem, também, uma mudança de postura dos professores para que a escola seja, de facto, formadora de alunos críticos e conscientes do seu papel (Duarte, 2015).

O tema objecto deste estudo enquadra-se na linha de pesquisa educacional da Faculdade de Educação designada “Formação Docente, Currículo e Aprendizagem em Contextos Formais e Não-Formais” e espera-se que o estudo em si induza a mudanças na forma como os instrumentos de avaliação estão sendo usados e produza, assim, melhoria das práticas pedagógicas na sala de aulas e superação das dificuldades do professor.

Segundo MINEDH (2019a), a avaliação deve ser contínua, sistemática e formativa ao longo do PEA o que implica o uso de uma variedade de instrumentos de recolha de informações segundo o nível dos alunos. Tal uso visa não só possibilitar a aplicação de estratégias na reorientação das actividades dos alunos, como contribuir para a melhoria do PEA e para o progresso dos alunos.

Para este estudo, fez-se a revisão preliminar da literatura consultando fontes que abordam a avaliação da aprendizagem, dentre as quais se destacam: Amante e Oliveira

(2016), Duarte (2015), Januário (2008), Nicoadala (2018), Luckesi (2011; 2014), Queiroz (2010), Rampazzo e Jesus (2011), Samo (2018), entre outros. Destas fontes, ênfase particular recai sobre o estudo de Amante e Oliveira (2016) que analisa a avaliação das aprendizagens (perspectivas, contextos e práticas), considerando-a como um processo e uma actividade de comunicação, que inclui a recolha de evidências sobre a aprendizagem e produção de um juízo baseado nestas. Duarte (2015), por sua vez, considera a avaliação nas escolas como provinda de um modelo de sociedade autoritária, pois evidencia algum distanciamento da avaliação diagnóstica e da formativa. O estudo de Rampazzo e Jesus (2011) traz uma reflexão a este respeito e mostra as possibilidades que existem no uso de instrumentos no PEA. Destacam-se igualmente Luckesi (2011) e Queiroz (2010) considerando, o primeiro, a avaliação como um acto amoroso no sentido de dever ser acolhedora e inclusiva; o segundo, é de opinião que a avaliação pode ser considerada um acompanhamento sistémico, onde os professores demonstram fragilidades cognitivas face à avaliação da aprendizagem de alunos.

No contexto de Moçambique, destaca-se o estudo de Duarte (2007) sobre o fracasso escolar, no qual a autora verificou que no ensino predomina a memorização e que a preocupação é com o produto (resultado) e não o processo. Januário (2008) concentra o seu foco na investigação e práticas de avaliação na disciplina de Física nas escolas secundárias e constatou que as práticas de avaliação mais usadas são os testes; ainda em outro estudo, este mesmo autor analisa a influência de avaliação da 8^a classe na disciplina de Geografia e aponta a necessidade de o professor compreender o propósito da avaliação e orientar os alunos na superação do que não está bem no PEA (Januário, 2013). Nicoadala (2018) investiga as percepções sobre avaliação no PEA e explica a necessidade de reflexão em torno dos resultados da aprendizagem; por fim, Samo (2018) discute a avaliação escrita em Química e considera que os alunos não estudam para aprender, seu esforço se centra na obtenção de boa classificação.

Estes estudos revistos, entre outros, foram importantes na materialização desta pesquisa e relevantes fontes como base teórica visto que permitiram entrar no debate do assunto em investigação, recolha de informações prévias e melhor delimitar o problema investigado, o que contribuiu para a actualização dos conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem em geral e sobre os instrumentos de avaliação, em particular. Estes

estudos possibilitaram, igualmente, compreender a necessidade da promoção de uma nova forma de pensar e agir para melhorar as aprendizagens. Neste contexto, a realização da presente pesquisa pretende ser mais um contributo sobre a temática, ao abordar a análise das dificuldades enfrentadas pelos professores na aplicação dos instrumentos de avaliação definidos nos documentos oficiais da educação para serem utilizados no PEA, em particular, o ESG.

A presente pesquisa contou com a participação de professores que leccionam a disciplina de Geografia nas Escolas Secundárias Eduardo Mondlane Xitlangu, Comunitária Emílio Guebuza, na cidade de Maputo e na Escola Secundária Joaquim Chissano, em Boane, Maputo Província. O período coberto pelo estudo foi de 2018 a 2022. Em 2018, estas escolas fizeram parte das escolhas da Universidade Pedagógica de Maputo para o estágio pedagógico tendo, a autora desta pesquisa, na qualidade de coordenadora das práticas pedagógicas profissionalizantes, participado no trabalho de supervisão.

O presente capítulo está estruturado em sete secções. A secção 1.1 faz a contextualização através da introdução do tema escolhido tendo em vista a concretização de proposta de superação das deficiências teórico-práticas em relação à aplicação dos instrumentos de avaliação no PEA. A apresentação das fontes consultadas que abordam a temática da avaliação da aprendizagem é também feita nesta secção; a secção 1.2 aborda a situação do sistema da avaliação da aprendizagem no continente africano em geral e em Moçambique em particular; a secção 1.3 identifica e explica a teoria de base (Teoria Construtivista) em que se enquadra o estudo. Os defensores desta teoria advogam modelos pedagógicos em que o aluno é o sujeito do processo de aprendizagem através da interacção com os outros; a secção 1.4 apresenta o objectivo geral e os objectivos específicos que norteiam a presente pesquisa e a formulação das perguntas de pesquisa; a secção 1.5 apresenta a motivação para realização da pesquisa; a secção 1.6 descreve o paradigma de pesquisa e explica o propósito da sua aplicação. Trata-se do paradigma interpretativo cuja finalidade é investigar as emoções com base em **entrevistas, observação** e pesquisas bibliográfica e documental; por último, a secção 1.7 apresenta a visão geral da Tese por via da apresentação dos capítulos constituintes.

1.2 Contexto do estudo

A ideia da reflexão sobre os instrumentos de avaliação definidos no Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (RAESG) partiu do princípio de que os instrumentos são recursos de recolha e análise de informação que permitem ao professor avaliar o grau de aprendizagem da matéria, identificar as dificuldades do aluno e adoptar estratégias para corrigir o que não está bem. Assim, a sua aplicação nos diferentes níveis do ensino secundário tem grande valor visto que gera toda a informação necessária e utilizável sobre e para o PEA. No continente africano, segundo um estudo da UNESCO (2017) sobre políticas e práticas de avaliação nos diversos sistemas de ensino ainda não asseguram o acompanhamento da aprendizagem de alunos.

De facto, a preocupação com o progresso do aluno e o respectivo acompanhamento deve ser sistemático ao longo do processo. Assim, desencadear o diálogo provocativo e encorajador que ajude o aluno a buscar novas informações que lhe proporcionem novos significados e saberes deve ser a tónica do processo de ensino (Duarte, 2015).

Nas escolas moçambicanas o uso dos instrumentos de avaliação é uma actividade considerada difícil para o professor em todos os níveis, em particular, no secundário (Nicoadala, 2018). Se se acha necessário o acompanhamento do aluno com base no diálogo no PEA, paralelamente, devem ser criadas condições de trabalho e recursos materiais para que essa interacção ocorra na sala de aula.

Melhorar e assegurar a qualidade das aprendizagens no PEA, segundo os Planos Estratégicos de Educação (PEE) 2012–2019 e 2020–2029 (MINED, 2012; MINEDH, 2020) está não só no alinhamento com a necessidade de formação do professor, como também “na provisão de professores bem formados... e na provisão de materiais em particular, livros e equipamentos informáticos” e isto continuará merecendo atenção redobrada (MINEDH, 2020, p.87). Ainda no seu estudo sobre a avaliação da aprendizagem Duarte (2007, p.43) constatou que no 1º ciclo do ESG a avaliação é basicamente sumativa. A autora refere que naquele ciclo “avalia-se predominantemente o domínio cognitivo e em especial a memorização” e que o resultado desse exercício é o elevado número de reprovações.

Pesquisas efectuadas por Cavalcanti, Neto e Aquino (2009), Cunha (2014), Duarte (2007; 2015), Silva, Hoffman e Estaban (2003) e Luckesi, (2014) mostram que a avaliação sumativa baseia-se na descrição do que o aluno sabe no momento da avaliação e não na verificação do nível de aprendizagem durante o processo e para classificação dos alunos em aprovados e reprovados.

Hermes (2014), por sua vez, diz ser necessário considerar os demais instrumentos (TPC, trabalho em grupo, pesquisa, observação, portefólios, entre outros) na avaliação. Critica o valor conferido às provas (testes) referindo que o uso de outros instrumentos poderia auxiliar na avaliação das habilidades dos alunos e com isso auxiliar na sua formação e no saber.

A apreciação das ideias destes autores deixa depreender que a melhoria da qualidade das aprendizagens e conseqüentemente do rendimento escolar nos diferentes níveis, particularmente, no que respeita ao ESG passa, necessariamente, pela aplicação dos instrumentos de avaliação definidos no Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (RAESG).

A República de Moçambique localiza-se na África Austral (Ver figura 1.1) concretamente na costa oriental da África e estende-se por uma superfície de cerca de 799.380 km² (INE, 2019). Constituído 11 províncias, partilha a fronteira com seis países, designadamente, Tanzânia a Norte, Malawi e Zâmbia a Noroeste, Zimbabwe a Oeste, a Sul a África do Sul e o Reino de Eswatini e em toda a sua extensão Este fica o Oceano Índico. Sua localização cósmica confere os seguintes dados geográficos, entre os paralelos, 10° 27' e 26° 52' de Latitude Sul e meridianos 30° 12' e 42° 51' a Este, como ilustra a figura 1.1 (INE, 2019).



Figura 1.1: Localização geográfica e cósmica de Moçambique

Fonte: <https://br.depositphotos.com/55137309/stock-photo-map-of-africa-with-a.htm>

A designação do país está associada ao nome de um árabe, Sheik ou Sultão Mussa al Bique, que governava na actual Ilha de Moçambique aquando da chegada dos portugueses. em 1498 (Duarte, 2007). Dados do INE (2019) indicam que o país tem cerca de 28 milhões de habitantes, entre 52% mulheres e 48% homens e 11 províncias distribuídas por regiões: Maputo, Maputo Cidade, Gaza e Inhambane, no Sul; Sofala, Manica, Tete e Zambézia no Centro; Niassa, Cabo Delgado e Nampula no Norte. Segundo ainda o INE (2015, 2019), Nampula, no Norte, depois a Zambézia, no centro, agregam o maior número da população. Maioritariamente de origem Bantu, a população é jovem, fala muitas línguas, professa uma variedade de confissões religiosas e os índices de pobreza e de desigualdade são muito elevados.

O Censo de 2017 mostra que apesar dos esforços realizados nas últimas décadas, o país regista elevada taxa de analfabetismo (INE, 2019). Na faixa etária igual ou superior a 15 anos, 39% da população não sabe ler nem escrever – nas mulheres a cifra situa-se em 49,4%, nos homens em 27,2%.

As matrículas no Ensino Secundário Geral (ESG) aumentaram em cerca de quatro vezes na última década pressionando as infra-estruturas educacionais e levando ao aumento

dos rácios, alunos por turma e por professor (MINEDH, 2020). O aumento de alunos por turma, no geral, no ESG, em particular, levou à contratação de novos professores tendo o sector da Educação procurado garantir a admissão de indivíduos com formação pedagógica, visto que o “professor melhor preparado, motivado e apoiado” é crucial para a melhoria da aprendizagem (MINED, 2012, p.50).

A este respeito, por exemplo, a UNICEF e União Africana (s.d.) referem que África enfrenta um sério défice de professores qualificados nos seus sistemas de ensino. Segundo estas organizações:

Em 2019, a proporção média de professores qualificados por país em África era de 80% no nível secundário... uma séria ameaça à qualidade da aprendizagem em geral, especialmente quando não acompanhada de formação em serviço para os professores.

Prosseguindo, o preenchimento do vazio provocado pela falta de professores qualificados nos sistemas educacionais levou os países africanos a recorrerem ao recrutamento de professores sem qualificações e, muitas vezes, sem formação (UNICEF e União Africana, s.d.).

A média de professores qualificados em Moçambique, no ESG no primeiro ciclo até 2019 aproximava-se da média africana. Já o número de professores formados e qualificados no ESG do segundo ciclo em Moçambique, superava por margem razoável os números africanos. Contudo, a preocupação com a formação pedagógica de professores no ESG é justificada (UNICEF, 2020; UNICEF e União Africana, s.d.) e legítima se se pretende melhor a qualidade da aprendizagem do aluno, o que passa por conseguir reter no sistema em particular, no ESG, indivíduos bem formados e qualificados.

Dentre os 11.190 professores do 1º ciclo do ESG em 2011 e 2017, apenas 78,7% possuíam formação pedagógica; já em 2018 verificou-se um incremento de professores (+4.835) e de professores com formação pedagógica (+15%) só no 1.º ciclo do ESG (Tabela 1.1).

A tabela 1.1 revela os dados de professores com formação pedagógica no ensino secundário referentes a 2011, 2017 e 2018. Pode-se ver que a percentagem de professores sem formação pedagógica, no ES2, em 2018), era menor comparativamente

a 2011 e 2017, de 6.689 professores em 2018, 2,4% não possuíam formação pedagógica, enquanto em 2011 e 2017 a percentagem de professores sem formação pedagógica dentre 3.403, chegou a 7,2%.

Tabela 1.1: Professores com formação pedagógica no ensino secundário geral

Nível	2011			2017			2018		
	Total	Com formação Pedagógica		Total	Com formação Pedagógica		Total	Com formação pedagógica	
ESG1	11.19	8.813	78,7%	11.19	8.813	78,7%	16.025	15.210	95,7%
ESG2	3.403	3.139	92,2%	3.403	3.139	92,2%	6.867	6.689	98,6%

Fonte: MINEDH (2019b)

Na mesma tabela pode se ver que a Educação contou, não só com um aumento significativo de professores, como contratou mais professores com formação pedagógica. Apesar destas contratações suprirem parte das necessidades, o sistema manteve em 2018, um considerável número de professores sem formação pedagógica – 815 professores no ESG e 178 no ESG2 (Tabela 1.1).

Os resultados de um estudo efectuado por Mugime, Mahalambe, Cossa e Leite (2019, p.4) indicam que:

A formação de professores foi sempre preocupação dos governos africanos e em particular de Moçambique. Esta preocupação vem desde a primeira reunião dos Ministros da Educação dos Estados membros da África, em 1961, onde os Estados independentes discutiram e adoptaram o que se chamou Plano de Adis-Abeba.

Estes e outros autores corroboram com Mainardes e Stremel (2011) no sentido de que as estratégias de formação contínua dos professores são frágeis e insuficientes para garantir um domínio aprofundado e abrangente das questões teórico-práticas referentes à avaliação da aprendizagem.

Nesta perspectiva, a capacitação dos professores em matéria de avaliação visando o melhoramento do desempenho e práticas, quer na formação inicial, quer na formação continuada dos professores deve merecer uma atenção e constituir questão central das autoridades da Educação.

1.3 O problema do estudo

O Diploma Ministerial nº 7/2019 de 10 de Janeiro, aprova o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral e revoga o Diploma Ministerial nº 59/2015 de 24 de Abril. O mesmo dispositivo legal conjugado com a Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro dispõe que o ESG tem dois ciclos, o 1º, integra a 7ª, 8ª e 9ª classes; o 2º, a 10ª e 12ª classes (Art.º 13, nº3, Lei nº 18/2018, SNE).

O subsistema do ESG primeiro ciclo, contava com 1,1 milhão de alunos em 2016 e em 2004 o ESG segundo ciclo, estivera com 338.700 alunos (UNESCO, 2019). A melhoria da qualidade das aprendizagens tem como pressupostos, entre outros, que a avaliação da aprendizagem deve estar presente em todo o PEA, para a obtenção de informação sobre se o proposto foi alcançado (Art.º 3 do Diploma Ministerial nº 7/2019, de 10 de Junho).

Conforme UNESCO (2019), a avaliação, no ensino secundário, deverá ser, por um lado, abrangente e diversificada de modo a oferecer uma imagem real do progresso do aluno e não se limitar apenas a um mero exercício de aplicação de fórmulas e de sua tradução em números. Por outro lado, deve ser contínua e sistemática. Assim, fará todo o sentido que ela promova, na escola, o acompanhamento dos alunos ao longo de todo o processo de ensino.

No alinhamento com UNESCO (2019), percebe-se ser a avaliação da aprendizagem uma actividade necessária, porém, explica o RAESG, deverá apoiar-se, no ensino secundário, nos seguintes instrumentos: trabalho para casa, portfólio, observação, testes, seminários, trabalho em grupo, relatório de pesquisa e visitas de estudo (Art.º 19, Diploma Ministerial n.º7/2019, RAESG).

Assim, o PEA não deve estar dissociado dos instrumentos de avaliação estabelecidos no Diploma referido, a selecção e aplicação dependeria do nível, da classe, da disciplina, da idade do aluno e, entre outros, das condições escolares oferecidas. Sucede que, o teste escrito/oral tem sido predominante na avaliação da aprendizagem ao nível do Ensino Secundário (Tachia & Mualaca, 2020) mostrando, de um lado, a preferência do

professor, revelando, do outro, que o processo de avaliação não segue o preconizado no RAESG.

O estudo exploratório efectuado em 2018 pela autora da presente tese na Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu, centrou-se na avaliação da aprendizagem dos alunos e nas percepções dos professores sobre as vantagens e desvantagens da utilização e diversificação dos instrumentos de avaliação. Os resultados mostram que o processo de colecta de informação sobre o rendimento escolar dos alunos baseia-se em testes/provas orais ou escritas e não noutros instrumentos definidos no Regulamento.

O uso preponderante da modalidade sumativa (testes/provas) pelos professores na avaliação da aprendizagem revela fragilidades na interpretação do preconizado no dispositivo que norma os procedimentos da avaliação em particular, ao nível do Ensino Secundário Geral, não constituindo, porém, uma ocorrência isolada das instituições em estudo (Diploma Ministerial n.º7/2019 de 10 de Janeiro, e na Lei n.º18/2018 de 28 de Dezembro, SNE).

Portanto, o problema central, objecto deste estudo é de que os professores nas escolas em estudo avaliam a aprendizagem dos alunos predominantemente através do teste escrito, fazendo pouco uso de outros instrumentos. Esta prática mostra alguma inconsistência com a literatura sobre a avaliação da aprendizagem e revela dificuldades que não contribuem para o alcance da melhoria da qualidade da aprendizagem. Para formular a pergunta operacional do estudo, vale a pena compreender o contexto em que ocorrem tais fragilidades. As fragilidades no processo da avaliação da aprendizagem no ESG em Moçambique (Duarte, 2015; Januário, 2008; 2013; Nicoadala, 2018; Maulana & Arruda, 2020; Macaringa & Lamas, 2021; Mudzenguerere, 2014; Tachiua & Mualaca, 2020) apresentam similaridades com os resultados de estudos sobre a avaliação da aprendizagem noutras paragens do mundo (Portugal, Espanha, França e Itália). Duarte (2015) e Tachiua e Mualaca (2020), por exemplo, revelam que os professores em Moçambique, recorrem quase sempre aos testes (escritos/orais) para avaliar a aprendizagem sendo que alguns o fazem por défice de criatividade, outros, por desconhecimento da importância do uso e diversificação dos instrumentos de avaliação. Por outro lado, na diáspora, os países dão primazia à modalidade formativa em coexistência com a sumativa, embora esta última continue a ter um grande peso social e

académico, como destaca (Almeida, 2006), visto influenciar na decisão da passagem de classe e na certificação dos conhecimentos dos alunos (Pacheco, 2006).

A título de exemplo, Fernandes e Gaspar (2014) analisaram teses de Doutoramento concluídas e defendidas entre 2001 e 2010 em Portugal e corroboram com Almeida (2006) no sentido de que as práticas de avaliação da aprendizagem da maioria dos docentes não são consistentes com as recomendações constantes na literatura local e internacional. Ou seja, “a avaliação é orientada para a produção de classificações” e no processo não participam alunos e outros intervenientes (Fernandes & Gaspar, 2014, p.213).

Gomes (2005), por sua vez, analisou pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem, entre outros temas correlacionados, produzidos na América Latina. O autor faz menção particular a um instrumento de avaliação formativa - deveres de casa. Refere que os deveres de casa (comumente chamados trabalhos de/para casa) apresentam alta incidência de relações positivas com o rendimento escolar. Para o autor, os deveres de casa (trabalhos para casa) funcionam como uma extensão do tempo lectivo, apesar de essa relação não ser automática.

No mesmo propósito, Nobre (2015, p.402) refere que em Portugal o tempo de aula e a pressão do resultado condicionam todo o processo de avaliação aos alunos e o professor, “vendo-se com turmas numerosas e programas extensos, investe no que lhe permite obter resultados visíveis”, pressupondo-se que se justifica, assim, a utilização preferencial do teste/exame pelo professor.

Na perspectiva de Luckesi (2011), avaliar é recorrer a diversos instrumentos com a finalidade de os alunos compreenderem os conteúdos. Nesta perspectiva, se teste (escrito/oral) serve para classificar e rotular os alunos e ameaça à turma, o uso de outros instrumentos pode abrir outras perspectivas, oferecendo uma visão mais abrangente da aprendizagem do aluno.

No mesmo alinhamento, Duarte (2015, p.54) explica que, a avaliação precisa deixar de ter o carácter classificatório e simplesmente aferir [o] acúmulo de conhecimento para promover ou reter o aluno. Ela deve ser entendida pelo professor como processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades dos alunos para atingirem os objectivos da actividade de que participa.

Analisando as opiniões aqui revistas sobre a avaliação da aprendizagem, tudo indica que instrumento nenhum pode ser de uso exclusivo para a avaliação, assim como o professor não pode alinhar por estratégias de aprendizagem centradas no aluno e no momento da avaliação recorrer apenas a um único instrumento - a prova escrita - para obter informações acerca do progresso dos alunos.

Perante o exposto, considerando que as fragilidades do alcance da melhoria da aprendizagem têm ligação com os instrumentos de avaliação da aprendizagem, assim como com o uso que deles se faz, coloca-se a seguinte pergunta operacional da presente pesquisa: **Quais são as dificuldades do professor na utilização dos instrumentos de avaliação preconizados no Regulamento Avaliação no Ensino Secundário Geral?**

Apresentado o contexto e a formulação do problema de pesquisa bem como a principal questão de pesquisa em volta da qual o estudo se desenvolveu, a seguir se formulam os objectivos do estudo.

1.4 Objectivos do estudo

O objectivo deste estudo é analisar a avaliação da aprendizagem no contexto de sala de aula da 10ª classe do Ensino Secundário Geral e incide sobre o uso dos instrumentos de avaliação no ensino e sua relação com o rendimento escolar.

Pretende-se especificamente:

- Examinar os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino-aprendizagem;
- Identificar a relação entre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e o rendimento escolar;
- Descrever as percepções dos professores sobre as dificuldades na aplicação dos instrumentos de avaliação definidos no regulamento de avaliação;
- Aferir as percepções dos gestores escolares sobre as práticas de avaliação efectuadas pelos professores na sala de aula;
- Comparar os instrumentos plasmados no regulamento de avaliação e os usados pelos professores no processo de ensino Aprendizagem;
- Caracterizar os documentos orientadores do Sistema Nacional de Educação;

- Propor medidas que contribuam para mitigar as dificuldades sentidas pelos professores.

Para o alcance destes objectivos foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que instrumentos de avaliação são definidos no regulamento de avaliação e devem ser utilizados no processo de ensino- aprendizagem?
2. Que relação existe entre os instrumentos de avaliação e o rendimento escolar dos alunos?
3. Quais são as dificuldades que os professores enfrentam na aplicação dos instrumentos definidos no regulamento de avaliação?
4. Quais são as diferenças entre os instrumentos plasmados no regulamento de avaliação e os instrumentos usados pelos professores no processo de ensino- aprendizagem?
5. Quais são as características dos documentos orientadores do SNE?
6. Que medidas podem ser tomadas para mitigar as dificuldades sentidas pelos professores?

Formulados os objectivos do estudo e as respectivas perguntas de pesquisa segue-se a justificativa sobre as motivações na origem do desencadeamento desta pesquisa.

1.5 Justificativa do estudo

A escolha do tema desta pesquisa decorre dos motivos profissionais no sentido de concretização de uma proposta de superação das deficiências teórico-práticas sobre a aplicação de instrumentos de avaliação. Estas deficiências são evidenciadas em pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem no ESG citadas na secção 1.1 deste Capítulo.

Deste modo, para permitir uma melhor compreensão das motivações da realização desta pesquisa, torna-se necessário apresentar os propósitos que conduziram à escolha do tema desta pesquisa. Como se referiu na secção 1.1, a inspiração para a realização desta pesquisa decorreu do acompanhamento, pela autora deste estudo, dos estudantes finalistas do Curso de Geografia da Universidade Pedagógica, no Estágio Pedagógico em 2018, na área de estudo. Nesse momento a autora da pesquisa verificou que os professores e os estagiários não valorizavam os instrumentos de avaliação ao longo do

PEA constituindo motivo bastante para continuar com uma pesquisa ora iniciada no curso de Mestrado.

O estudo resulta de vários anos de observação e experiência, durante o tempo de participação da autora na formação de professores para a leccionação no nível secundário, podendo-se destacar o seguinte: no processo de avaliação conduzida pelos professores, questões inerentes à dificuldade da aplicação da avaliação formativa e também a dificuldade manifesta na articulação dos instrumentos de avaliação formativa, entre outros, constituíram preocupação daí a necessidade da mudança de atitude no que respeita às práticas de avaliação, que se traduziria na aprendizagem mais efectiva e eficaz dos alunos.

Desde então e como docente da disciplina de Geografia, tendo leccionado progressivamente em todos os níveis de ensino a mesma disciplina, a vivência da prática ao nível das diferentes classes/nível secundário terá resultado na aquisição de alguma experiência sobre as práticas da avaliação, fazendo com que a autora da tese se sinta motivada em levar avante esta pesquisa.

A pesquisa é relevante porque poderá contribuir com um novo olhar sobre os procedimentos avaliativos no ESG, mostrar como a avaliação é efectuada àquele nível de ensino tratando de enfatizar que a avaliação tem como finalidade a atribuição de qualidade e não apenas a classificação dos alunos. Foi pensando nisso que a pesquisa neste campo se tornou necessária visto que pode induzir, a par de outros estudos, mudanças nas mentes dos professores e de outros intervenientes do processo educativo sobre quem também recai esta responsabilidade.

Por fim, espera-se que o estudo alcance os professores no geral e em particular, os participantes desta pesquisa e a leitura e a imersão nela os consciencialize sobre a necessidade de se conceber a avaliação como um processo permanente, que assim tratem de buscar na prática pedagógica diária as melhores estratégias que os auxiliem a aprender e a ajudar o aluno na construção do próprio saber e no desenvolvimento de competências.

1.6 Concepção da pesquisa

a) Instrumentos da pesquisa

Para realização desta pesquisa recorreu-se as fontes primárias (estudo do campo que envolveu entrevistas e observação) e secundárias (pesquisa bibliográfica e análise documental).

A entrevista foi usada com a finalidade de recolha de informações que fornecessem uma visão mais ampla do objecto de estudo. Nesta perspectiva, corrobora-se com Queiroz (2010) que a conversa com os envolvidos durante a entrevista não é despretensiosa e neutra; trata-se da recolha de informações sobre factos, acerca da realidade vivenciada pelos entrevistados e sobre a qual se debruça a presente pesquisa.

Associada à entrevista, efectuou-se a observação. Durante esta, observaram-se os seguintes aspectos: os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor durante a condução do PEA na sala de aula, tendo em conta as funções didácticas.

De acordo com Banyanndagiye (2012) nas actividades de observação é importante ter-se em consideração os seguintes aspectos:

- A presença física do investigador no local da observação;
- A observação das ocorrências com grande atenção e objectividade;
- Registo das observações através da tomada de notas ou filmagem e por último;
- A análise e interpretação do que foi observado.

A pesquisa bibliográfica procurou abranger as fontes já referidas em relação ao tema em estudo, como, por exemplo, os estudos de Branco (2016), Duarte (2015), Fernandes (2011), Luckesi (2014), Pacheco (2002; 2006), UNESCO (2019), Revistas (UDZIWI da Universidade Pedagógica de Maputo), Brasileira de Educação e de Geociência (brasileiras), diversos artigos científicos, monografias, dissertações e teses, tanto em formato físico, como no digital. A busca pela informação centrou-se nos estudos publicados, tendo sido utilizadas para o efeito as seguintes palavras-chave: ensino, aprendizagem, avaliação, avaliação de aprendizagem, instrumentos de avaliação, rendimento escolar e avaliação formativa. Seleccionaram-se estudos que abordam com alguma profundidade o tema, considerando o critério de inclusão dos artigos e obras com informações relacionadas com o assunto de pesquisa, depois, elaborou-se a síntese que contemplou o tipo de abordagem, os objectivos do estudo, a teoria que orientada e os principais achados. Por fim, a pesquisa documental cingiu-se na análise de documentos

orientadores do SNE nomeadamente: as leis do SNE (Lei n.º4/83; Lei n.º 6/92 e a Lei n.º18/2018; os planos estratégicos de educação (PEE I; PEE II e PEE III); os planos curriculares de ESG; os Regulamentos de avaliação do ESG com o propósito de compreender as inovações introduzidas nas diferentes leis. Nos locais de pesquisas – Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu, Escola Comunitária Emílio Guebuza e Escola Secundária Joaquim Chissano- Boane, consultaram-se, os regulamentos internos, os mapas de avaliação pedagógica e os de efectivos escolares (professores, alunos), ou seja, os pressupostos essenciais da pesquisa.

b) Paradigma de pesquisa

A pesquisa foi concebida seguindo o paradigma interpretativo. Bogdan e Biklen (1994) notam que este paradigma observa a realidade e analisa o conhecimento dos participantes em torno do fenómeno em estudo. Sustentam os mesmos autores que a ênfase centra-se na relação entre os sujeitos, o fenómeno em estudo, nos processos e significações não examináveis em quantidade, intensidade ou frequência.

A natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e os participantes, os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação, a procura de respostas às questões sobre como a experiência social é criada, as situações sociais que acontecem no próprio ambiente do indivíduo constituem, entre outros, os pressupostos do paradigma interpretativo.

Nesta mesma linha de pensamento, Amado (2013) afirma que o paradigma interpretativo defende a compreensão holística das situações, o carácter humano, a interpretação real de actores sociais entre os quais, os entrevistados deste estudo, para a recolha de informação. Assim, o conhecimento do perfil dos participantes do estudo e os factos relatados sobre as dificuldades por eles sentidas na utilização dos instrumentos de avaliação no PEA, entre outros, constituíram a centralidade desta pesquisa.

Santos (2012) afirma que análise de conteúdo é importante ferramenta para estudos socioantropológicos, que procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras. Nesta pesquisa a análise de conteúdo conheceu três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise, o material recolhido foi organizado, fez-se a "leitura flutuante", elaboram-se indicadores que nortearam a interpretação final, na fase de exploração do material fez-se a codificação dos dados e agrupados em unidades de registo como frases que se relacionam ao tópico de inferência. A terceira fase foi da análise crítica e profunda dos dados através de recurso de computador.

c) Abordagem metodológica

A investigação realizada foi de natureza qualitativa, a opção está relacionada com o objectivo do estudo e as questões formuladas, uma vez que se procurava analisar sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de sala de aula da 10ª classe do Ensino Secundário Geral.

O método qualitativo é adequado à abordagem de fenómenos sociais e não procura enumerar os eventos estudados, nem empregar instrumentos estatísticos para a interpretação dos dados. Marconi e Lakatos (2003) definem métodos qualitativos como os que visam em pesquisas observar e descrever os fenómenos para compreender as causas que explicam a problemática em causa.

Fazendo eco a estas palavras Banyankindagiye (2012, p.44) explica que os "métodos qualitativos permitem explorar as características e situações de indivíduos que não podem ser descritas numericamente com facilidade".

A pesquisa é um estudo de caso. Para Angst (2017), estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procura analisar, descrever e compreender determinado caso ou casos particulares, permite fazer análises com outros casos, e algumas vezes, formular determinadas generalizações. O estudo de caso visa o aprofundamento de uma ou muitas situações. Do ponto de vista de Bell (1997), o método funciona como um termo com funções de um guarda-chuva que agrega uma família de métodos de pesquisa. A não utilização dos instrumentos por parte dos professores é devido: o rácio professor aluno, a falta de condições de trabalho e os materiais didácticos.

Os estudos de caso são utilizados com cada vez maior frequência servindo diferentes propósitos, tais como:

- Explorar situações da realidade cujos limites não estão claramente definidos;

- Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- Explicar as variáveis causais de determinado fenómeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2008, p.58).

Da análise ao exposto, entende-se que o método de estudo de caso é a estratégia de investigação adequada, pois, revela-se apropriada ao procurar explicar os aspectos sociais do fenómeno em análise.

Terminada a informação apresentada no capítulo da introdução, segue a visão geral da tese.

1.7 Visão geral da tese

A Tese está organizada em cinco capítulos, como se descreve a seguir:

O 1º capítulo apresenta a introdução, o contexto do estudo, a conceptualização teórica, o problema e a pergunta operacional do estudo, os objectivos do estudo e as correspondentes perguntas de pesquisa, a importância da realização da pesquisa, a concepção da pesquisa, o paradigma, a abordagem do estudo e a visão geral da Tese.

O 2º Capítulo o da Revisão da Literatura, apresenta e discute os conceitos empregues no estudo, historial da avaliação, as concepções teóricas e a reflexão da avaliação na perspectiva construtivista no ensino secundário, a relação entre os instrumentos e o rendimento pedagógico, a mobilização e uso dos instrumentos de avaliação no PEA, as contribuições sobre a função dos instrumentos conforme o PCESG, a classificação e os critérios de aprovação no ESG, tudo debatido no âmbito das opiniões dos autores revistos.

O 3º Capítulo versa sobre a metodologia da pesquisa, a abordagem metodológica, a população e a amostra, as técnicas e procedimentos de recolha de dados, a validade e fiabilidade, a análise de dados, as considerações éticas, as limitações e os beneficiários do estudo.

O 4º Capítulo versa sobre a análise e a discussão dos resultados empíricos no alinhamento às questões de investigação tendo sempre como balizas o quadro teórico e

conceptual, em torno da prática de avaliação no PEA, da utilização dos instrumentos de avaliação e das dificuldades da articulação dos diversos instrumentos como recomenda o regulamento de avaliação da aprendizagem, no final, tecem-se algumas conclusões preliminares do estudo e são apresentadas as lições aprendidas.

O 5º Capítulo apresenta as conclusões e recomendações tomando em consideração os objectivos, as perguntas de pesquisa que conduziram o estudo no alinhamento ao quadro teórico.

CAPÍTULO 2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Introdução

Neste Capítulo discutem-se os conceitos e as opiniões dos autores revistos acerca (i) do historial da avaliação e a visão de avaliação da aprendizagem nos diversos contextos (ii) das características das diferentes concepções teóricas da avaliação e limitações (iii) da avaliação na perspectiva construtivista e (iv) do impacto das passagens automáticas nas classes sem exame no ESG, medida do Governo no âmbito do Covid-19.

Discutem-se, igualmente, os argumentos dos autores em torno da relação entre o currículo e a avaliação da aprendizagem, apresenta-se a evolução das directrizes da avaliação da aprendizagem desde a implementação da 1.^a Lei do SNE e se discute a avaliação da aprendizagem segundo o PCESG e as percepções em torno do uso dos instrumentos de avaliação. Por fim, discute-se a teoria de base do presente estudo considerando o pensamento que serviu de orientação para a discussão e interpretação dos resultados, incluindo a síntese da revisão da literatura por via de lições aprendidas.

Os conceitos básicos usados neste estudo servem de nota de abertura do Capítulo porquanto permitem situar a presente pesquisa dentro do estágio actual dos debates de diversos estudiosos relativamente à avaliação da aprendizagem, da utilização dos instrumentos de avaliação no contexto da prática educativa e do pensamento em torno da articulação dos instrumentos na perspectiva de o processo de ensino-aprendizagem ser mais eficiente e articulado aos objectivos educacionais.

O entendimento destes conceitos permite igualmente situar o leitor em matéria de interpretação dos factos e de entendimento do pensamento dos autores envolvidos no debate.

A este respeito, Castro (2014), Gil (2002) e Prodanov e Freitas (2013) referem que os conceitos são importantes numa pesquisa, porque traduzem o pensamento dos autores e constituem um poderoso auxiliar e facilitador na exploração abrangente e eficiente dos diversos conteúdos.

2.2. Apresentação e discussão dos conceitos básicos

Conceitos como avaliação, avaliação da aprendizagem, rendimento escolar, instrumentos de avaliação e ensino-aprendizagem são definidos e discutidos tendo como base o pensamento dos autores revistos. Como se referiu, a discussão e a interpretação potenciam o acesso à informação e concorrem para a edificação do conhecimento sobre a temática em estudo.

a) Avaliação

Conforme Libâneo (2013) e Duarte (2015), avaliação da aprendizagem pode ser entendida como o acto de mensurar, de quantificar, dar valor a algo no sentido de merecer e permite a compreensão dos seus avanços, limites e dificuldades para o alcance dos objectivos educacionais.

Para Matos, Faria, Santos, Oliveira e Higuchi (2013) a avaliação é um processo contínuo que implica o conhecimento do estágio da aprendizagem e da situação dos actores (professor e aluno); é um processo sistemático, porque cada passo deve procurar melhorar o PEA, não pode ser acidental nem improvisada mas planificada, porque é parte de todo o PEA. Ainda para estes autores, avaliar é também um processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender, indissociável da profissão do educador devendo ancorar-se numa comunicação envolvente dos actores no processo e nas práticas pedagógicas na sala de aula.

Vieira (2018) corrobora com Luckesi (2005) que a avaliação pode ser considerada um julgamento sobre dados quantitativos ou qualitativos relevantes para a tomada de decisão correcta com base neles. Os dados constituem o resultado das manifestações das situações didácticas envolvendo o professor e o aluno, em que estes estão empenhados em alcançar os objectivos do ensino, de um lado. Do outro, o julgamento de valor faz-se mediante a análise dos instrumentos de verificação da aprendizagem como a prova, os exercícios, a observação, as respostas orais do aluno, entre outros, que permitem a tomada de decisão. Isso auxilia o professor a assumir e a repensar a reformulação dos seus métodos e as suas práticas para incrementar a aprendizagem do aluno.

A posição de autores como Duarte (2015), Matos *et al.* (2013) e Nicoadala (2018) é de que a avaliação da aprendizagem é um processo de acompanhamento e compreensão do estágio do aluno no que concerne às dificuldades para o alcance dos objectivos. Este entendimento vai de encontro ao conceito de avaliação declarado por (Libâneo, 2013),

segundo o qual é tarefa didáctica permanente do professor, indispensável, relevante e que deve acompanhar passo-a-passo todo o PEA. Este último autor nota que é através da avaliação que se obtêm resultados que a interacção entre os agentes do processo se compara com os objectivos programáticos possibilitando assim a identificação das dificuldades e, de igual modo, os progressos, quer do aluno, quer do professor. Isto mostra claramente em que aspecto deve incidir a reorientação do trabalho de correcção dos erros ao longo do PEA.

No alinhamento com Libânio (2013) pode-se ler no Regulamento de Avaliação MINEDH, (2019a) que a avaliação é uma componente curricular necessária, diária, presente em todas as situações de ensino e aprendizagem cujo propósito é, entre outros, auxiliar o professor na tomada de decisões para corrigir o que não está bem no PEA.

Do exposto por Duarte (2015), Libâneo (2013), Luckesi (2005), Matos *et al.* (2013), MINEDH (2019a) e Nicoadala (2018) percebe-se que a avaliação é parte integrante do PEA, é contínua e deve reflectir a actividade do professor e do aluno. A mesma tem lugar em todas as funções didácticas¹ para a compreensão e correcção das dificuldades que inviabilizam a aprendizagem.

Para o presente estudo, a avaliação deve ser entendida como um processo coerente e participativo que melhora a interacção e a comunicação entre os principais actores no PEA -professores e alunos procurando compreender as particularidades de cada aluno e facilitando a tomada de medidas correctivas alinhadas aos objectivos a alcançar pela escola.

b) Instrumentos de avaliação

O professor precisa de conhecer e interiorizar a avaliação como parte intrínseca do processo educativo. Conhecer o quê e de que forma realizar a avaliação da aprendizagem é importante visto que leva o professor a melhor, situar-se com relação ao estágio do PEA que só o vislumbra com o uso de métodos e de instrumentos apropriados para abordagem dos conteúdos.

¹ São etapas do PEA relativamente constantes e comuns a todas as matérias, não existe entre elas uma sequência necessariamente fixa, dentro de uma etapa realizam-se simultaneamente outras actividades (Ernesto, 2021; Pilletii, 2004).

Os instrumentos de avaliação são parte integrante do PEA sendo considerados meios por excelência que possibilitam o acompanhamento da aprendizagem “expressando o que o aluno sabe ou aprendeu, o que ainda não sabe ou não aprendeu e o que devia saber” (Rampazzo & Jesus, 2011, p.5).

Santos e Benevides (2013, p. 41) definem “instrumentos de avaliação como... recursos didáticos para colectar informações, investigar se a aprendizagem está ocorrendo conforme planificado na disciplina” e contribuem decisivamente para o aumento da capacidade do professor de observar a realidade vivida durante as práticas pedagógicas, na sala de aula.

No mesmo alinhamento, Vieira (2018, p.97) refere que os instrumentos de avaliação são meios que conferem ao professor “uma visão ampla do processo de avaliação e ainda melhores estratégias de intervenção”. Para além de contribuírem para uma aprendizagem mais significativa dão a oportunidade de o aluno participar activamente na construção do seu conhecimento. A aprendizagem significativa é o processo no qual os alunos constroem os seus conhecimentos, a partir de uma intenção deliberada entre o que conhece e a nova matéria que pretende aprender (Ausubel et al, 1980, Moreira, 2006 & Tavares, 2004). Estas definições indicam que os instrumentos de avaliação são recursos que permitem avaliar e situar o professor no ponto de partida sobre o que os alunos sabem fazer e relacionam-se. Do seu uso, podem ocorrer mudanças ao dotarem o professor da visão da realidade e contribuírem na participação do aluno no PEA e consequentemente, induzindo à melhoria das aprendizagens.

Ainda em relação aos instrumentos a utilizar no PEA, Bruno (2013), Mendonça (2012), Luckesi (2014; 2017), Sobral e Pompeu (2013), entre outros, lembram que a aprendizagem depende do uso de diferentes instrumentos (trabalho para casa, observação, teste e a participação nas aulas) contudo, o professor tem a responsabilidade de definir o instrumento mais adequado aos objectivos e conteúdos a cada situação pedagógica.

O Diploma Ministerial n.º 7/2019, de 10 de Janeiro, aprova o Regulamento de Avaliação para o Ensino Secundário Geral, onde são identificados os instrumentos e as

modalidades de avaliação² para um acompanhamento adequado aos alunos ao longo do PEA visando a melhoria da aprendizagem. Quanto aos instrumentos, destacam-se o portefólio (conjunto de trabalhos/materiais elaborados pelo aluno dando informações sobre seu desempenho); trabalho em grupo (actividade dada pelo professor a um conjunto de alunos); seminários (apresentação e debate de um tema previamente preparado pelos alunos) e a observação (revela o desenvolvimento nas áreas afectivas, cognitivas e psicomotoras).

No PEA os instrumentos de avaliação devem ser utilizados pelo professor a partir dos quais, ele passa a interagir com os sujeitos visando a obtenção de informações sobre a evolução da aprendizagem, lembrando, que interferem directa e consequentemente no PEA e os resultados e as acções direccionadas dependem dos instrumentos e da forma como eles são aplicados.

Assim, considerando que avaliação da aprendizagem é um processo, torna-se inviável o uso de um único instrumento de avaliação por conta de dois aspectos: primeiro, porque o professor não envolve o aluno e este não encontra oportunidade de participar activamente na construção do conhecimento e não facilitar o diálogo com os saberes (Santos & Benevides, 2013) e segundo, aplicando só o teste, o professor não se informa adequadamente devido à falta de visão mais ampla sobre aprendizagem dos alunos.

No mesmo alinhamento, Santos e Menino (s/d, p.3) explicam que:

”O teste escrito não estimula a apresentação de raciocínios, interpretações e argumentos em situações complexas e reais. Para além disso, não é um instrumento que permita ao professor recolher evidências suficientemente ricas sobre os aspectos relacionados com a predisposição em relação à disciplina”.

A importância dos instrumentos na avaliação da aprendizagem é reconhecida por diversos estudiosos. São parte importante do PEA (Rampazzo & Jesus, 2011); sentencia Vieira (2018), que interferem na aprendizagem por serem imprescindíveis naquele

²Avaliação diagnóstica é realizada no início da aprendizagem para verificar os conhecimentos prévios dos alunos, hábitos de estudo, tipologia dos conteúdos, tem função retrospectiva, com o propósito de identificar possíveis que precisam de serem sana (Souza, 2011 e Dias, 2012). Formativa, intervém em todo processo de ensino-aprendizagem através de acompanhamento. Através dela o professor dá o feedback em tempo real do que está sendo ensinado caso haja dificuldades de aprendizagem (Dias, 2012) e, a sumativa é direccionada à recolha de informação sobre o alcance das competências pré-determinadas nos programas de ensino (MINEDH, 2019a).

processo; a visão de Santos e Benevides (2013) e Siqueira, Silva, Guimarães e Alves (2006) é que oferecem ao professor a informação do progresso das aprendizagens dos alunos.

Nesta linha, Santos e Benevides (2013), Gorla e Pires (2014, p.18) concordam existir a necessidade de “diversificação de instrumentos de avaliação para... a realização do processo de ensino-aprendizagem” e o professor saiba como analisar os resultados obtidos de modo a reflectir sobre a sua própria acção numa perspectiva emancipatória do estudante.

Conceber o instrumento de avaliação tão-somente para medir os resultados de um processo pode não trazer significação à aprendizagem. Assim sendo, o exercício deve ser concebido como uma oportunidade de aprendizagem oferecendo oportunidades de análise e estudo dos conteúdos programáticos e ao ajustamento da intervenção de cada um (professor e o aluno) no processo.

Em síntese, neste estudo, os instrumentos de avaliação são entendidos como tarefas e testes visando colectar informações e que servem de dados de acompanhamento da aprendizagem do aluno. Como recursos de avaliação, permitem não só abarcar as várias dimensões do desenvolvimento do próprio aluno e do PEA, como contribuem para a modificação das acções do professor perante os resultados obtidos.

c) Rendimento escolar

O rendimento é o efeito de render ou proveito (Dicionário da Língua Portuguesa, 2008). Assim, rendimento escolar pode definir-se como o proveito do aluno relativo a um período escolar e expressa o resultado do seu processo de formação (Lourenço & Paiva, 2010).

No mesmo alinhamento, Lopes, Xavier e Silva (2020) afirmam que o rendimento escolar é o resultado conseguido pelos alunos, geralmente expresso por notas e que pode traduzir ou não o cumprimento das metas educacionais.

Na perspectiva de Osti e Martinelli (2014) pode definir-se rendimento escolar como a medida indicadora das tarefas realizadas pelo aluno, correspondentes a um determinado período segundo os objectivos escolar e esclarecem, de certa forma, o que tem aprendido e como o PEA está sendo conduzido.

Do ponto de vista da educação, falar do rendimento escolar é considerar o resultado das tarefas didáticas realizadas pelo aluno, em relação a sua aprendizagem que o professor ajuda-o na tarefa e a mostrar o que aprendeu. Segundo Lourenço e Paiva (2010, p. 133) lembrando que o “rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica”, que a motivação do aluno é um aspecto relevante a ter em conta.

Paraphrasing Santos e Kaulfuss (1997), o ambiente escolar oferece uma grande diversidade de vivências culturais diferenciadas, concorrendo para que os problemas de aprendizagem se manifestem de diferentes maneiras, exposta, por exemplo, na diferença entre os alunos, pois, cada aluno é único na sua forma de ser, de aprender, bem como também de não aprender.

Ainda focado no pensamento de Lourenço e Paiva (2010), Osti e Martinelli (2014) reiteram que pensar a aprendizagem não basta analisar os problemas escolares ou se centrar no conteúdo e na metodologia, pois, a motivação ou falta dela impele ou impede o aluno a assumir melhor, ou mesmo a não assumir a decisão de participar nas actividades.

Osti e Martinelli (2014) acrescentam ser preciso considerar o processo, assim como relação estabelecida entre professor e aluno... como o docente percebe o estudante... antipatias e simpatias poderão facilitar ou dificultar o relacionamento e o vínculo em sala, afectando o desempenho do aluno e a maneira como o professor lida com ele.

A ideia subjacente na citação de Osti e Martinelli deixa entender que as relações entre os intervenientes no PEA interferem positiva ou negativamente na aprendizagem. Conforme Fiebig e Malanchen (2012), a metodologia adoptada, construção de um instrumento de avaliação com questões adequadas a cada conteúdo, correcção e critérios de pontuação interferem no processo e no resultado.

A problemática da aprendizagem escolar constitui na actualidade, um dos maiores desafios dos sistemas educacionais. Lourenço e Paiva (2010) salientam sobre o assunto, que não são apenas os aspectos motivacionais e inteligência que interferem no rendimento escolar, o contexto familiar e a sua condição socioeconómica interferem no bom ou mau rendimento do aluno.

Pode depreender-se de Osti e Martinelli (2014) que as relações vivenciadas ao longo do PEA, entre o professor e o aluno — considerando outros factores como o contexto sociofamiliar, a complexidade dos conteúdos e aspectos metodológicos relevantes e fundamentais —, podem contribuir para motivar o aluno e contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Em síntese, a definição que melhor se enquadra nos objectivos desta pesquisa é de que o rendimento escolar é o resultado das tarefas didácticas planificadas pelo professor e realizadas pelo aluno ao longo do PEA expresso em índices de aproveitamento (qualitativo/quantitativo).

d) Avaliação da aprendizagem escolar

A aprendizagem é a mudança de um comportamento pré-existente do aluno, baseia-se na interacção com o ambiente e com outras pessoas, ocorre por meio da assimilação/incorporação das novas informações no esquema mental pré-existente e nesse processo, ocorre a acomodação no esquema mental de novas informações (Giusta, 2013; Santos, 2000).

Na mesma linha destes autores, Borochovcicius e Tortella (2014, p.270), explicam que a aprendizagem “pode ser provocada pela experiência que o aluno traz e da interacção com os outros no meio escolar.”

Lembra-nos Freitas (2016) que ser professor é passar por um processo onde aquele que deseja ser educador precisa compreender cada situação com a qual ele irá se deparar.

Na perspectiva de Luckesi (2011), a avaliação deve ser vista como um acto amoroso, acolhedor e inclusivo visto ter por objectivo diagnosticar o estágio dos conhecimentos com relação aos conteúdos planificados, discutir na aula e a incluir o aluno, pelos mais variados meios e no curso da aprendizagem procura integrar todas as suas experiências.

Cavalcanti *et al.* (2009) definem a avaliação da aprendizagem como: Um meio de que o professor dispõe para obter informações a respeito dos avanços e dificuldades dos alunos... um procedimento permanente capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para a planificação de acções que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir com êxito no processo educacional.

Assim sendo, percebe-se a indispensabilidade dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, sem os quais seria difícil determinar, satisfatoriamente, o nível dos conhecimentos dos alunos, no geral e com relação aos conteúdos e o alcance dos objectivos educacionais esperados.

Duarte (2015) em referência a Piaget diz que a aprendizagem é um processo complexo, requer a selecção de método activo, não é um acto de incorporação passiva e mecânica. Diz ainda, que para ocorrer a aprendizagem é necessário existir todo um processo de assimilação, acomodação, desequilíbrio com a orientação do professor, passa a compreender, reflectir e aplicar os conhecimentos obtidos.

Conforme Duarte (2015) a aprendizagem pode classificar-se em dois tipos dependendo da sua natureza, nomeadamente:

- Casual e espontânea e;
- Organizada.

A aprendizagem casual e espontânea tem a ver com a que ocorre naturalmente a partir da interacção entre pessoas no ambiente, na convivência social, da observação de objectos, da vivência de acontecimentos, em conversa, leitura, entre outros, onde as pessoas vão acumulando experiência. A aprendizagem organizada, conquanto a finalidade da aprendizagem seja aprender determinados conhecimentos/habilidades, cabe à escola organizar os currículos e condições apropriadas para sua implementação, através da orientação do professor (Duarte, 2015), como o que promove e articula o processo de conhecer do aprendente (Rizzon, 2010).

Nesta perspectiva e de acordo com Duarte (2015), a avaliação da aprendizagem é um componente do processo didáctico fundamental, desenvolvimento do PEA daí a necessidade de se buscarem instrumentos que melhor se adaptem aos objectivos propostos para determinada aprendizagem.

Como parte integrante do PEA, Ramos (2018, p.16) parafraseando Duarte (2015) afirma que “em seus procedimentos a avaliação da aprendizagem requer instrumentos previamente pensados e planificados pelos professores para o alcance dos objectivos desejados”. Parafraseando Cavalcanti *et al.* (2009) a avaliação da aprendizagem é indispensável ao apontar o estágio em que se encontra a aprendizagem do aluno em

relação àquilo que é desejável. Ademais, possibilita não só a planificação adequada dos conteúdos, como a selecção dos métodos e dos instrumentos que permitam ao professor situar-se melhor no e durante o PEA.

Duarte (2007) considera que, a avaliação da aprendizagem...em Moçambique nas escolas secundárias está fortemente dominada por uma abordagem quantitativa, reduzida a um controlo da memorização pelo aluno. É uma avaliação que assenta numa pedagogia tradicional [e] consiste na reprodução de conhecimento, deixando de lado os demais aspectos de uma educação que inclui a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências e ainda a aquisição de valores morais.

Em síntese, a definição que se adequa aos propósitos desta tese é a que propõe a avaliação da aprendizagem como um processo que trata de informar o estágio da aprendizagem do aluno com relação aos objectivos e conteúdos, propicia a escolha de estratégias adequadas e assentes em métodos de ensino e instrumentos alinhados aos conteúdos, com o propósito de incrementar aprendizagem tendo em conta, entre outros, as necessidades, os conhecimentos do aluno e o contexto em que ocorre o PEA.

2.3. Modalidades de avaliação

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem apresenta três modalidades: a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

a) Avaliação diagnóstica

A avaliação da aprendizagem é uma etapa importante e indispensável do PEA e, conforme (Mendonça, 2012; MINEDH, 2019a; Libânio, 2013; Pinto & Santos, 2006), é no PEA que parte de um conjunto de avaliações tem uma importância vital no processo educativo.

A avaliação diagnóstica pode se definir como a acção avaliativa efectuada a cada início do PEA (em geral, no início de um novo conteúdo) para gerar e obter informações sobre os conhecimentos, as aptidões e as competências dos alunos com vista à organização do PEA em conformidade com as situações identificadas (Art.º 8/1, Diploma Ministerial n.º 7/2019)

Ribeiro e Gusmão (2011), definem avaliação diagnóstica, como a que tem como principal propósito estabelecer se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessários para aprender algo novo (pré-requisitos), para identificar, discriminar, compreender e caracterizar as causas e dificuldades de aprendizagem.

Luckesi (2011, p. 384) define a “avaliação diagnóstica como a avaliação primária, exploratória do nível de aprendizagem do aluno e que apresenta, qualifica e produz a importância de algum aspecto da conduta do estudante”.

Os resultados da avaliação diagnóstica permitem ao professor reestruturar o PEA em função dos conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos possuem e especificamente: a) adoção de estratégias de diferenciação pedagógica visando possibilitar que todos os alunos atinjam os objetivos do programa; b) verificação se os alunos possuem pré-requisitos para novas aprendizagens (Cf. art.º 8, n.º4 do Diploma Ministerial n.º7/2019, de 10 de Janeiro).

Portanto, a avaliação diagnóstica constitui uma etapa importante pois indica ao professor que opções deve tomar perante as evidências a partir da interação com os alunos à volta de um determinado assunto (conteúdo) e como estruturar a actividade pedagógica em face aos pré-requisitos, apesar dos alunos serem diferentes em suas especificidades.

b) Avaliação Formativa

A avaliação formativa é uma modalidade essencial para perceber o progresso do aluno e identificar as áreas onde seja necessário um apoio adicional. A mesma oferece aos professores informações imediatas dos pontos fortes e fracos de seus alunos, revela informações sobre seu próprio desempenho e outras informações visando uma melhor adaptação e atendimento das necessidades de cada aluno, desempenhando, por isso, papel crucial na promoção do sucesso e na garantia de que todos tenham a oportunidade de atingir todo o seu potencial.

Ferreira (2018), Duarte (2015), Lobo (2010), Rampazzo e Jesus (2011), Santos (2016), Silva e Lopes (2016), entre outros, defendem que a avaliação formativa é uma das estratégias fundamentais que contribui para a aprendizagem do aluno, proporciona a

interacção entre o professor e o aluno mas não só, como incentiva a participação activa do aluno no PEA.

A avaliação formativa pode se definir como a que se foca na descoberta do que os alunos aprendem e como compreendem os diferentes conteúdos abordados ao longo do PEA (Silva & Lopes, 2016). Tem como objectivo servir como suporte ao ensino e aprendizagem e à elevação do rendimento dos alunos para o alcance dos níveis preconizados nos objectivos.

Na visão de Black e Wiliam (1998), Roegiers (2004), Silva e Lopes (2016), entre outros, a avaliação formativa visa detectar as dificuldades do aluno, engloba as actividades efectuadas pelo professor e/ou alunos que fornecem informação relevante a ser usada como *feedback*, para a modificação das actividades de ensino e aprendizagem visando a diminuição da distância existente entre o estado actual de conhecimentos do aluno e os níveis desejados

Como se pode deprender, a avaliação formativa intervém em todo o PEA, tem lugar a qualquer momento da aula e tem como principais pressupostos identificar o nível de aprendizagem dos alunos, produzir informações úteis sobre as dificuldades do próprio PEA e orientá-lo para a busca de soluções. Esta avaliação serve igualmente como suporte do processo didáctico em que professor e o aluno são uma e a outra face deste processo e colocando-se a necessidade de algo que permita a ligação entre ambos, esse algo é proporcionado pela avaliação formativa cujo principal propósito é fazer progredir as aprendizagens dos alunos (Lobo, 2010; Roegiers, 2004 & Santos, 2006).

Os procedimentos da avaliação das aprendizagens (avaliação sumativa) e os que conduzem à avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa) têm funções e características diferentes (Lobo, 2014) devendo, porém, coabitar na sala de aula, dado partilharem as evidências obtidas através dos métodos e técnicas de avaliação. Acredita-se, portanto, que a habitual separação entre a avaliação formativa e sumativa está cada vez mais indistinta.

Assim, segundo Lobo (2014), o processo de avaliação formativa pode-se organizar em três fases: a primeira é a recolha das evidências das aprendizagens; a segunda, é a interpretação dessas informações constituídas pelas evidências; a terceira consiste na devolução dessa informação ou acção. Salientam-se as técnicas de recolha de dados, os

referentes de avaliação para interpretação e o *feedback*, como o conseqüente reajustamento das estratégias EA.

No que respeita às técnicas/métodos de recolha de informação, deve-se ter em atenção os níveis dos objectivos previstos, a diversificação de fontes de informação de modo a oferecer diversas perspectivas e a observação do comportamento global do aluno (Lobo, 2010).

Na visão de Lobo (2010), Roegiers (2004) e Santos (2006), os resultados da avaliação formativa, visto destinarem-se a auxiliar o professor e o aluno a tomarem as melhores opções sobre os passos seguintes no PEA, permitem ao professor a planificação, o ajuste e o redireccionamento da prática pedagógica, no sentido de aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos (Art. 9 do Diploma Ministerial nº7/2019, RAESG). No emprego da avaliação formativa, os professores podem fazer uma grande diferença na vida dos alunos dependendo das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas, na perspectiva de que essas estratégias possam promover na sala de aula um ambiente em que aprender se torna agradável pela promoção do envolvimento, concorrendo para autonomia dos alunos perante a aprendizagem.

Corroborando com Taras (2005), Lobo (2010) salienta que a avaliação formativa envolve a avaliação contínua e o *feedback* que a ser efectivamente incorporado é de extrema importância, dado interferir no modo como é incorporado pelo aluno pois contribui fortemente para a sua auto-estima e para a sua competência de auto-avaliação.

Alguns dos estudos revistos parecem evidenciar de forma bastante consensual que a avaliação formativa é uma prática continuada de avaliação, produz benefícios para os alunos entre os quais, a elevação da sua auto-estima, auxilia-o a tomar as melhores opções tendo em conta a retroalimentação (*feedback*) que revela o estágio dos seus conhecimentos e propicia ao aluno o reajustamento desempenho; ao professor, fornece-lhe evidências suficientes, fundamentadas e sustentadas de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem (Santos, 2016).

c) Avaliação sumativa

Existem duas funções essenciais da avaliação, nomeadamente, a de avaliar para ajudar a aprender (propósito formativo), ou seja, a avaliação para a aprendizagem discutida na secção anterior e a de avaliar para sintetizar, aferir a aprendizagem (tem propósito sumativo), i.e., avaliação da aprendizagem que se pretende discutir nesta secção.

Lobo (2010) define avaliação sumativa como a que, geralmente, é realizada no final de um período de estudo. A mesma pode ser realizada por meio de diferentes instrumentos e visa, entre outros objectivos, a aferir o desempenho dos estudantes, ou seja, a identificar se efectivamente o aprendido pode ser o ponto de partida para a planificação da continuidade do PEA. É importante a sua aplicação, pois permite a selecção dos alunos em condições de prosseguir o curso académico, a certificação e o consequente nível atingido.

Para Santos (2016), a avaliação sumativa é a que considera os critérios de sucesso relativos à aprendizagem desejada e tem como finalidade descrever e dar conta do que o aluno aprendeu, é capaz de fazer num certo momento, ou seja, resume o que o aluno aprendeu ou não, o que sabe ou não sabe, do que é ou não capaz no fim de determinado período de aprendizagem.

Na visão de Gipps (2004), Lobo (2010) a avaliação sumativa pode estruturar-se em sumativa cumulativa, e a sumativa de controlo. A primeira, oferece uma imagem do sucesso obtido pelo aluno ao longo de determinado período é usada para fins formativos; a segunda - a de controlo - é materializada por meio de testes/tarefas visando registar o desempenho num determinado momento, como, exames de final de ano ou testes do fim de unidade temática. Segundo Lobo (2010), as duas componentes da avaliação sumativa têm características diferentes, servindo a primeira, sumativa cumulativa, deve ser interpretada por referência à norma/critérios preestabelecidos; a segunda, a de controlo, é essencialmente usada para a prestação de contas e prossegue intenções de certificação, de selecção.

A encerrar a análise sobre a avaliação sumativa ressaltam os seguintes aspectos no posicionamento da abordagem de Santos (2016), a avaliação sumativa pode ser considerada (i) retroactiva ao basear-se na análise retrospectiva do desempenho do

aluno e (ii) prospectiva quando, a partir dos elementos recolhidos e interpretados, são tomadas as decisões sobre o aluno no que respeita ao seu percurso escolar seguinte.

Para Lobo (2014) as especificidades das avaliações se contaminam (formativas e sumativas) pois, se a avaliação sumativa coexiste com a formativa, se a primeira integra o PEA porque existiu sempre, é central no processo, acrescentada a auto-avaliação dos alunos (*feedback*), na perspectiva de Taras (2005), a avaliação sumativa pode prestar-se à actividade formativa.

Neste mesmo entendimento, Taras (2006) explica que um mesmo teste avaliativo pode servir ambas as modalidades de avaliação – sumativa e formativa – dependendo da interpretação que se faz e dos referentes e da decisão que se toma ou não, relativamente aos passos subsequentes.

2.4. Operacionalização dos principais conceitos

O entendimento de diversos autores como Lopes *et al.* (2020), Lourenço e Paiva (2010), Osti e Martinelli (2014) acerca do PEA é que o ensino-aprendizagem se trata de uma actividade que compreende dois processos (ensinar e aprender), são intrínsecos e articulados à avaliação da aprendizagem com um papel muito estruturante no desenvolvimento do aluno.

Sem contrapor nem aceitar a ideia, Kubo e Botomé (2001) notam que não fica claro que ensinar e aprender se referem a um processo, nem pode ser dito que correspondem a dois processos independentes ou separados. Nesta linha, Roitman (1983, p.25) reitera que ensinar e aprender são processos interdependentes em que “o ensinar está sempre correlacionado com a sua finalidade, o aprender, a análise do processo de aprendizagem possibilitará conhecer melhor como ele próprio o aluno aprende, contribuirá para favorecer a aprendizagem”.

Ensinar não na perspectiva da concepção bancária³ é intrínseco ao aprender transformador que induz ao desenvolvimento (Freire, 1996; Osti & Martinelli, 2014). Nesta linha, o ensino e a aprendizagem perspectivam a relação dos professores com os

³O ensino bancário ou monológico é não dialógico. Nesse tipo de ensino, a preocupação do professor é mostrar que sabe, reduz os estudantes a meros ouvintes, em contramão ao ensino dialógico, que apela à formação de cidadãos competentes com impacto na melhoria das condições de vida das comunidades (Mazula, 2012).

alunos — no “ensinar” e no “aprender” conforme Kubo e Botomé (2001, p.4), referindo-se ao que um professor faz no decurso das práticas pedagógicas e o que acontece com o aluno do fazer desse professor.

Libânio (2006), Machado (2016) e Rotman (1983) afirmam que ensinar é considerado a sequência de actividades desencadeadas pelo professor no contexto da sala de aula, visando a assimilação de conhecimentos pelo aluno. Os conhecimentos baseiam-se no trabalho quotidiano do professor, no conhecimento do meio onde actua e nos aspectos a incorporar à sua experiência individual na forma de “hábitos” e habilidades de saber fazer, ser e estar.

Parafrazeando Maulana e Arruda (2020), os conhecimentos podem propiciar ao aluno uma relação diferenciada com o mundo, são incorporados na formação do professor, na sociedade e produzidos na prática. A Figura 2.1 mostra o diagrama da operacionalização destes e de outros conceitos relacionados.

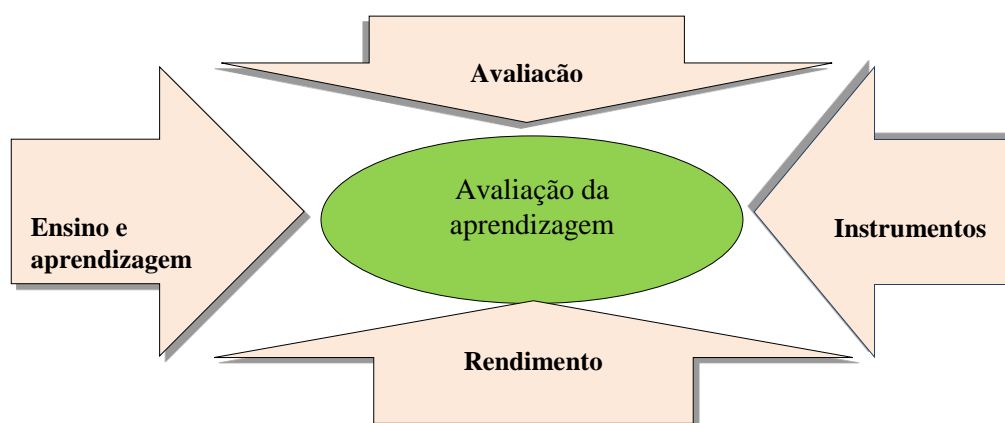


Figura 2.1: Diagrama da operacionalização dos conceitos

Na mesma linha Corrêa, Santos, Souza e Clapis (2011) e Sousa (1995) e Queiroz (2010) explicam que o fazer pedagógico exige constantes reflexões e cuidados para transformar o fazer quotidiano propiciador de processos de construção de autonomia do aluno.

O PEA envolve professores e alunos, suas reflexões e percepções. Na visão de Corrêa *et al.* (2011) e Osti e Martinelli (2014), o envolvimento que ocorre entre os agentes do PEA (professor e o aluno) concorre para o favorecimento de um ambiente propício à aprendizagem, à descoberta das possibilidades (pré-requisitos) do aluno, depreendendo-se que é nisso que consiste a aprendizagem.

Portanto, a presente pesquisa propõe fazer do acto de avaliação da aprendizagem uma tarefa constante no/ao longo do processo, fundamentado em leituras, reflexões e discussões colectivas sobre metodologia e acção desempenhada junto de alunos, perspectivando seu crescimento e desenvolvimento, como indivíduos transformados e transformadores da sociedade.

Concluída a definição e discussão de conceitos básicos segue-se apresentação do historial da avaliação.

2.5. Breve historial da avaliação

A avaliação sofreu ao longo dos anos várias conceptualizações e conheceu práticas bem distintas. O seu início é indissociável do ensino de massas e deu-se por volta do Séc. XVI (Mendonça, 2012; Mugime & Leite, 2019; Pinto & Santos, 2006). O desenvolvimento de técnicas e práticas de exame situou-se entre os Séculos XVI e XIX. Atestam Pinto e Santos (2006, p.8) que os Jesuítas utilizavam há mais de 400 anos sistematicamente “os exames que preconizavam o ensino de muitos como se fossem um só”. No contexto da Revolução Francesa, em 1789, que constituiu um marco onde o sistema educativo francês começa a estruturar-se enquanto educação para atender as massas, o ideário vigente era a criação do Homem nos princípios de uma sociedade democrática, supondo-se a escolarização como veículo para o alcance desses objectivos (Boto, 2003).

Nesta perspectiva, a instauração dos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade no contexto desta Revolução inscreveram os exames no âmbito da escola pública de massas para contrapor aos privilégios da aristocracia (Boto, 2003; Mendonça, 2012; Pinto & Santos, 2006; Santos & Arantes, 2016).

A questão da centralidade da avaliação na perspectiva de formação do Homem conheceria também mudanças noutros quadrantes, impelindo países como o Reino Unido a repensar a avaliação como um processo integrado, dada a sua capacidade de englobar diversos elementos que embaçam as teorias modernas de ensino e aprendizagem como o diálogo, a interacção, o *feedback*, o trabalho entre pares e a autonomia e responsabilidade do professor (Queiroz, 2010).

Nos EUA a visão que se tem da educação é de uma política muito fracturada dado o elevado grau de desigualdade racial com influência na educação. Apesar de um amplo

movimento de reformas curriculares, como a de 2002 que contemplou entre outros aspectos a contratação de professores mais qualificados e a melhoria significativa nas infra-estruturas, o sistema continuou privilegiando a aferição/aplicação de testes para a avaliação da aprendizagem (Pontes, 2014). Os resultados práticos das reformas ao nível das escolas foram modestos, visto que a eficiência esperada dos novos programas não produziu grandes saltos de aprendizagem.

Refere Pontes (2014) que nos EUA o predomínio da perspectiva de verificação/medição para a validação da aprendizagem contínua sendo a pedra angular da educação nos EUA, apesar de a comunidade científica reconhecer a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas. Na mesma direcção Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012), Gomes (2005), Fonseca (2019), entre outros, argumentam que as mudanças devem ser para tornar a escola mais inclusiva e tendente à formação do Homem, mas que a tendência actual da avaliação aponta no sentido contrário.

A sistematização do ensino no continente africano e em Moçambique, no período colonial, atendeu aos interesses do colonizador ou seja, a avaliação da aprendizagem centrava-se predominantemente na memorização dos conteúdos, tendo o ensino como a figura central o professor e não o aluno (Mazula, 1995; Pastore & Barros, 2018; Ribeiro, 2015).

O contexto educativo nas zonas libertadas e na pós-independência orientou-se para a edificação do Homem novo e na erradicação do analfabetismo - Lei n.º 4/83 de 23 de Março, e Lei n.º 6/92 de 6 de Maio (revogadas) e na Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro e em vários documentos, como, os planos estratégicos (MEC, 2006; MINED, 1999; 2012, MINEDH, 2020) entre outros. Entretanto, autores como Januário (2008), Biché, Nhambire, Langa, Muianga, Zandamela e Sengulane (2020), Duarte (2015), Nicoadala (2018), Mugime e Leite (2019), Pastore e Barros (2018), Ribeiro (2015), entre outros, salientam que, relativamente à avaliação da aprendizagem, as práticas pedagógicas não sofreram grandes transformações, visto continuarem privilegiando aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

No entanto, ocorreram mudanças na Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro (SNE): baixou a idade de ingresso na escola primária (7 para 6 anos), o ensino secundário passou a estruturar-se em ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo, composto por 7ª à 9ª classes e o 2º

ciclo por 10^a à 12^a; no exame passaram a ser avaliados, apenas, os conteúdos da classe de exame e foram eliminadas as dispensas; na Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, entretanto revogada, o ensino secundário estruturava-se em ciclos, sendo o 1º ciclo, da 8^a à 10^a classes e o 2º ciclo, da 11^a à 12^a; no exame avaliavam-se conteúdos do ciclo e os alunos podiam dispensar; a participação privada na educação passou a ser permitida - tarefa até então da responsabilidade do Estado.

A discussão sobre os critérios da avaliação centrados nos aspectos quantitativos e não qualitativos é actual, como mostram alguns dos estudos ao nível local (Duarte, 2007; 2015; Januário, 2008; Nicoadala, 2018) e internacional (Almeida, 2006; Azevedo, 2003; Fernandes, 2005; 2006; 2008; Luckesi, 2005; 2011; 2014 & Vieira, 2018).

Considerando que a adopção de novas práticas alicerça os propósitos de promoção da formação dos alunos envolve a interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os métodos de ensino-aprendizagem no PEA (Mendonça, 2012), pode-se tomar a avaliação da aprendizagem como componente importante da prática pedagógica, um aspecto relevante nas mudanças apontadas a referida prática.

2.6. Concepções teóricas da avaliação e suas limitações

Na abordagem das concepções teóricas sobre a avaliação da aprendizagem podem se contar quatro gerações de avaliação, nomeadamente como (i) medida, (ii) juízo de valor, (iii) descritiva e (iv) negociação e construção (Guba & Lincoln, 1989). As características específicas de cada uma destas concepções são descritas e discutidas a seguir.

a) Avaliação como medida

Na primeira geração, segundo Branco (2016), Fernandes (2005), Queiroz (2010) e Rojas (2007), a avaliação era vista como medida, ou seja, como uma questão técnica - informados vários processos administrativos (organização de turmas e gestão dos sistemas educativos). Permitia medir com rigor as aprendizagens dos alunos com a preocupação vertida nos instrumentos de medida, dadas as exigências e objectividade dos testes psicológicos.

Nas primeiras décadas do século XX (1920-1930), a actividade da avaliação educacional era associada à psicometria, sua génese “baseava-se na teoria da

inteligência como propriedade inata e fixa no ser humano e na possibilidade de medi-la por meio de instrumentos” (Freire, Carvalho & Ribeiro, 2013, p.29). Ligados inicialmente à psicologia, os testes de inteligência de Alfred Binet tiveram forte influência na avaliação dos alunos e no seu rendimento escolar. Conferia-se enorme relevância no sistema de provas e notas dos alunos do que, propriamente o conhecimento e habilidades (Freire *et al.* 2013). A base era uma escala métrica de inteligência construída por psicólogos, em 1905, na França visando traduzir numericamente os traços de inteligência e relacionavam-se, também, com o sucesso escolar (Queiroz (2010).

Guba e Lincoln (1989) salientam que a aprendizagem nesta fase era quantificada, situação por que pautam alguns sistemas educacionais na actualidade, pois, o pensamento permanece o mesmo na maioria dos sistemas educacionais.

Comparando o século XIX e os dias actuais, percebem-se traços semelhantes na avaliação da aprendizagem em alguns sistemas educacionais. Os procedimentos de avaliação das escolas em geral e nas secundárias, em particular, ainda pautam pela avaliação do aluno feita através da mensuração. Dado o facto, corrobora-se com Samo (2018) que refere que, em sua maioria, nas escolas:

O professor restringe a avaliação a um instrumento de controlo... utilizado para medir os conteúdos memorizados pelo aluno. Assim, a prática avaliativa toma contornos de uma prática que reproduz um sistema preestabelecido onde o professor e a escola exercem um papel de autoridade do saber e o aluno mero receptor de conteúdos.

Pode-se depreender que a primeira geração de avaliação, inspirada nos testes psicométricos de Alfred Binet, inseria-se em modelos conservadores.

b) Avaliação como juízo de valor

A segunda geração surge quando começaram a se verificar falhas nos métodos avaliativos de selecção. As limitações da geração anterior e as prováveis soluções não aceites nas práticas terão contribuído para o surgimento da segunda geração (Queiroz, 2010).

Rojas (2007, p.17) entende que esta “geração de avaliação começa a fazer-se notar logo ao final da Primeira Guerra Mundial, tendo levado à revisão profunda do currículo escolar”. Assim sendo, “os instrumentos existentes não produziam os efeitos desejados, senão, apenas dados sobre o desempenho dos alunos para outros tipos de tarefas, não dando conta das necessidades escolares”.

O processo de avaliação nesta geração consistia essencialmente em determinar em que medida os objectivos educacionais⁴ estão sendo alcançados pelo programa do currículo e do ensino (Guba & Lincoln, 1989). Esse entendimento mostra o carácter funcional da avaliação, que toma em consideração os objectivos previamente definidos, tendo sido o “momento considerado o período Tyleriano da avaliação” (Fernandes, 2005, p.58).

Tanto na primeira, como na segunda geração da avaliação predominava o paradigma objectivista.

Na geração da avaliação da aprendizagem como descrição, a função do professor passou a ser “descrever” e a “medida” deixa de ser importante (Machado, 2007). Surgem estudos (Pinto e Santos, 2006) para a melhoria da prática avaliativa que se baseavam na percepção da correlação entre os resultados e o grau de cumprimento dos objectivos programáticos.

Branco (2016) explica que a avaliação na primeira e segunda geração está ligada às bases epistemológicas do positivismo. Nestas duas perspectivas de avaliação são dadas muita importância os testes, a passividade do aluno no PEA e o papel do professor como detentor do saber, que se identifica com a acção própria de controlo.

Segundo Samo (2018, p.103), relativamente à avaliação utilizada nas escolas na actualidade, em Moçambique verifica-se que “o professor restringe a avaliação a instrumento de controlo” como um instrumento de medição, propõe-se a medir o desempenho do aluno - memorização dos conteúdos. A avaliação assume os contornos de prática reprodutora em que o professor e a escola exercem papel de autoridade do saber, e o aluno de mero receptor de conteúdos.

⁴Objectivos educacionais são essencialmente aqueles que preconizam mudanças em seres humanos, portanto, têm como principal finalidade produzir certas modificações desejáveis nos padrões do comportamento do aluno.

Fernandes (2008) corrobora com Rojas (2007) em que os modelos uniformes e universais das duas primeiras gerações apresentam algumas limitações, nomeadamente:

- Avaliações dos programas/sistemas educativos tendem a reflectir os pontos de vista do financiador, atribuem a responsabilidade do insucesso aos agentes do processo e deixam à margem outros intervenientes;
- São dependentes do método científico, que se traduz numa avaliação redutora e centrada na medição;
- Orientam-se para quantificação através de testes, que pretendem medir rigorosa e objectivamente os conhecimentos dos alunos.

c) Avaliação como descrição

O surgimento em tempos longínquos da terceira geração, segundo Rojas (2007), deveu-se à existência de deficiências nos sistemas de ensino. Nesta perspectiva, pensou-se em elaborar programas para a melhoria dos conteúdos de todas as disciplinas escolares e consequentemente, das aprendizagens.

Rojas (2007) refere que a terceira geração surgiu nos anos 60 do século XX, sendo designada de geração da formulação de juízos em que a questão em jogo, portanto, era a percepção do papel da avaliação no PEA. Queiroz (2010), por sua vez, identifica algumas contribuições trazidas por Cronbach e Sriven para a evolução do conceito de avaliação nesta geração: não avaliar apenas no fim, mas também durante o desenvolvimento dos programas de ensino; a actividade avaliativa deve incidir sobre as decisões a serem tomadas e; que todas as modalidades são importantes no âmbito da avaliação da aprendizagem, visto que ao longo do PEA incentiva a participação do aluno através das tarefas escolares, induzindo seu envolvimento activo no processo. Além disso, a avaliação da aprendizagem melhora consideravelmente a percepção do professor sobre o estágio do processo, se entre os conteúdos/programas e o que é mediado em sede das aulas existe o necessário alinhamento, percebe o estágio dos conhecimentos do aluno e a progressão relativamente aos objectivos educacionais, aos pilares importantes na aprendizagem tais como o saber fazer, conviver com os outros e saber estar, pode induzir, por fim, ao professor, a fazer correcções para a melhoria de todo o PEA.

Pode-se depreender que a terceira geração da avaliação revela alguma preocupação em acabar com os obstáculos das gerações anteriores, visto caracterizar-se por grande influência construtivista. A diferença entre ela e as anteriores gerações reside na substituição das funções dos agentes do PEA onde os alunos passaram a fazer parte do processo de avaliação. Os professores, como facilitadores, recorrem à realidade mais próxima do aluno e as suas experiências para encaminhar o PEA, conforme Branco (2016). A melhoria da aprendizagem e a selecção de estratégias e instrumentos adequados pelo professor para motivar e permitir a interacção na sala de aula do aluno e o professor são atributos desta geração da avaliação. Realça, no entanto, Branco (2016) corroborando com Queiroz (2010) que, apesar de a terceira geração de avaliação enquadrar-se no paradigma subjectivista/construtivista, as estratégias que enformam os pontos fortes do paradigma ainda não eram implementadas nas escolas.

Portanto, a terceira geração de avaliação de aprendizagem apresenta algumas mudanças relativamente às duas anteriores, envolve a realidade próxima do aluno e as suas experiências (Branco, 2016). Apesar de, como se referiu, do ponto de vista do processo terem sido introduzidas algumas transformações, ela continuou sendo tomada como medida.

d) A avaliação como negociação e construção

A origem da quarta geração foi influenciada pelas limitações decorrentes dos testes padronizados de rendimento e à evidência de que os objectivos dos testes assentavam na selecção dos alunos. Por ser uma geração que já pensava nas ideias construtivistas, parte da avaliação baseava-se nas ideias e concepções que valorizam a avaliação (i) integrada ao PEA; (ii) como modalidade privilegiada; (iii) como componente fundamental de ajuda ao desenvolvimento das aprendizagens e (iv) a predominância de métodos qualitativos em avaliação, sem, contudo, renegar os métodos quantitativos (Fernandes, 2005).

Passou-se de um processo limitado para um processo mais abrangente e sistemático que incluía não só os alunos, mas também os outros intervenientes no ensino. Nesta altura, a avaliação começa como um mecanismo de recolha de informações com o objectivo único de formular juízo para tomada de decisões (Fernandes e Gaspar, 2014; Rojas, 2007).

A quarta geração, que ficou conhecida como de construção e negociação, tal como a terceira, apresentou inovações. Fernandes (2005) diz que surgiu a partir das fraquezas encontradas nas primeiras gerações de avaliação, em particular nas duas primeiras. Para Branco (2013), Queiroz (2010) e Rojas (2007), entre outros, a quarta geração da avaliação enquadra-se no paradigma⁵ construtivista propriamente dito, visto prevalecer nela uma visão dialéctica entre, investigação e conhecimento científico e entre a negociação e a construção social.

Portanto, diferentemente do modelo de avaliação objectivista, a quarta geração preocupa-se em envolver activamente os alunos no PEA. Significa que mudou o paradigma relativamente ao modelo tradicional de ensino, visto que representa novas formas de abordagem do ensino e aprendizagem contrapondo as fraquezas encontradas nas gerações anteriores.

2.7. Avaliação da aprendizagem e a perspectiva construtivista

A avaliação da aprendizagem vista sob a lente da perspectiva construtivista baseia-se na ideia de que a aprendizagem é um processo activo e construtivo, em que os estudantes constroem o seu próprio conhecimento a partir de suas próprias experiências, nas interacções sociais que estabelecem e em suas próprias reflexões.

Para Amante e Oliveira (2016), a avaliação pode se tornar num processo de diálogo entre vários agentes. Para que tal diálogo aconteça é imprescindível que o professor assuma o papel de organizador e seleccionador dos instrumentos que ajudam no acompanhamento dos alunos nas suas aprendizagens, baseando-se nesta linha, em diversas estratégias e técnicas de ensino.

Os argumentos de Amante e Oliveira (2016) juntam-se aos de Cavalcanti (2012), Chousa (2012), Queiroz (2010) e Silva (2008a), em que a avaliação na perspectiva construtivista compreende o diálogo como o procurar estar mais próximo dos alunos, provocá-los e encorajá-los a buscar novas informações sobre o conteúdo aprendido, proporcionando novos conhecimentos e tornando-os agentes activos da própria avaliação. Este diálogo emerge como suporte no processo de reflexão, regula a

⁵ No paradigma objectivista de avaliação enquadram-se as duas primeiras gerações, a avaliação é fundada na prova, orientada para o produto com ênfase na medição e classificação (aspectos quantitativos). O paradigma subjectivista/construtivista envolve a terceira e a quarta gerações, onde a avaliação é

aprendizagem, não está alinhada com actividades de ritmo monótono e/ou repetitivo, à imagem de aluno-receptor e professor-detentor do saber.

O posicionamento de Cavalcanti (2012) em relação à avaliação construtivista é de que devem ser observadas algumas acções, como a necessidade de o professor garantir a interacção, ser facilitador/guia do sujeito (aluno) e proporcionar-lhe acompanhamento adequado.

Este posicionamento corrobora com os argumentos de Amante e Oliveira (2016), Cavalcanti (2012), Somera (2008), entre outros, visto que a avaliação faz sentido quando efectuada no início da aprendizagem, ao longo e no final de qualquer aprendizagem. Assim sendo, a avaliação deve ser integrada no próprio desenvolvimento dos alunos e nas várias tarefas no PEA.

Na quarta geração, percebe-se a avaliação de aprendizagem estreitamente alinhada com a perspectiva construtivista cuja característica é, entre outras, pautar por um processo interactivo, negociado entre o observador (mediador) e observado (sujeito da aprendizagem) onde o papel do avaliador é o de comunicador e a sua abordagem está imbuída de aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo (Somera, 2008). A figura 2.2 representa o papel desempenhado por cada um dos agentes no PEA.

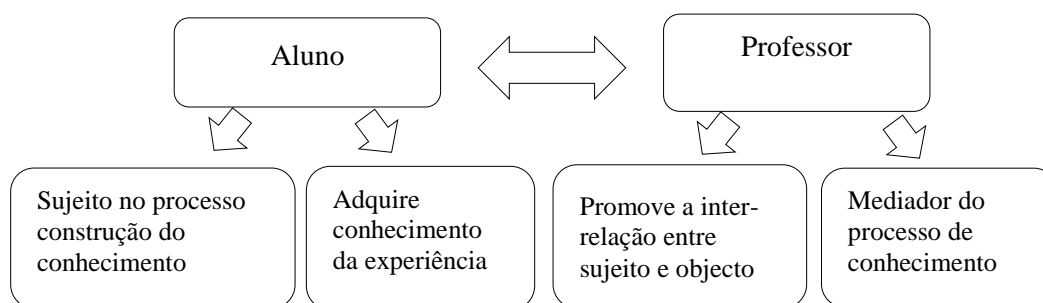


Figura 2.2: Papel desempenhado por cada agente no PEA

Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2012).

Diante disso, autores como Amante e Oliveira (2016), Cavalcanti (2012), Silva (2008), Somera (2008) concordam que a avaliação na perspectiva construtivista é um processo contínuo no qual os intervenientes estão preocupados em melhorar as condições de

ensino e aprendizagem, para garantir o desempenho dos alunos e favorecer o seu desenvolvimento.

O processo de diferenciação tem como âncora a responsabilidade do professor (mediador) na tarefa de planificar, organizar os conteúdos e avaliar para garantir a interacção (sujeito e objecto) e responder às necessidades dos alunos visando uma aprendizagem eficaz. O aluno é o sujeito do processo, daí que com o envolvimento do professor que tem como principal função de oferecer ao aluno abertura no PEA para a interacção, criar, assim, condições para que o aluno participe, tendo em conta as experiências do próprio na construção do conhecimento.

O papel que cada agente desempenha no PEA - professor no papel de intermediador de conhecimentos e propiciador da interacção necessária e permanente com o outro agente, o aluno-, visa facilitar o processo. Cavalcanti (2012), a propósito, refere que a utilização de instrumentos de avaliação na interacção visa, entre outros, impulsionar a interacção com o objectivo último de melhoramento da aprendizagem e torná-la significativa.

Parafraseando Cavalcanti (2012), Vieira (2018) afirma ser por meio da interacção que o professor orienta o aluno a ultrapassar dificuldades e, em simultâneo, a conquistar a confiança necessária para alcançar o sucesso escolar. Para Santos (2007a), o professor que trabalha numa dinâmica interactiva capta melhor as informações precisas sobre a participação e o desempenho do aluno ao longo do PEA.

As diferentes gerações teóricas atrás discutidas permitem depreender que é importante reter que elas influenciam o sistema de ensino, as políticas da escola, as opções curriculares e as estratégias para a promoção da aprendizagem. Nesta linha, as práticas assim como a avaliação da aprendizagem, geralmente, são aplicadas segundo o estilo/modelo de aprendizagem seguido.

Ainda na mesma linha, na geração construtivista da aprendizagem, podem ser colocadas algumas questões sobre as quais o professor deverá fazer uma reflexão, nomeadamente:

- a) Será que as práticas incentivam à participação do aluno?
- b) Os instrumentos confluem para as necessidades educativas do aluno?
- c) As estratégias e os métodos criam motivação ao aluno

Relativamente à questão a) o aluno é parte activa do processo e do seu próprio conhecimento tendo em conta que formar não é transferir conhecimento (Freire, 1996); o professor, ciente disso, deve procurar adoptar práticas (tarefas com algum grau de dificuldade) que incentivem o envolvimento e em simultâneo, a confiança do aluno. Tal implica propiciar uma dinâmica dialógica onde o professor adquirirá melhor informação sobre as principais dificuldades e os progressos do aluno conforme o caso (Cavalcanti, 2012; Santos, 2007; Vieira, 2018).

Na questão b), os instrumentos de avaliação são imprescindíveis no PEA e na avaliação da aprendizagem, dado que o andamento do próprio processo serve-se e pode ser regulado através da informação fornecida por eles (Amante & Oliveira, 2016; Cavalcanti, 2012; Queiroz, 2010; Santos, 2007; Silva, 2008; Vieira, 2018), possibilitam o diálogo e sua aplicação implica a interacção professor com o aluno; devem ser usados para acompanhar o processo de construção do conhecimento no qual, auxiliam a identificar as dificuldades do aluno com a intermediação do educador visando à sua superação, possibilitando, desta maneira, a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a ajustá-lo às necessidades dos alunos.

Com relação à questão c), tomado o aluno como sujeito activo da sua própria aprendizagem, que constrói o seu conhecimento a partir das suas experiências e das interacções que estabelece e as reflexões, o professor no papel de mediador, facilitador e planificador do processo de aprendizagem a quem se coloca o desafio de criar situações desafiadoras e significativas para o aluno.

Assim, entende-se ser necessário a adopção de estratégias e métodos que se esperam contribuir para a aprendizagem baseada em problemas. Borochovicus e Tortella (2014) referem que se baseia, essencialmente, no método interactivo de questionamento e *feedback* colocando ao aluno problemas reais ou simulados que exigem a mobilização de conhecimentos prévios aos alunos incentivando-os na busca de novas informações para resolução. O propósito é tornar o aluno capaz de construir o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal expondo-o a mais diversas situações motivadoras.

Outra estratégia é a que envolve o aluno na aprendizagem baseada em projectos, semelhante em quase toda à estratégia anterior. Silva (2015, p.22) revela que o envolvimento do aluno na “aquisição de conhecimento e habilidades ocorre através de

processos devidamente estruturados em volta de questões pertinentes” contextualizadas à realidade da sala de aula.

Ainda uma outra estratégia, também enquadrada na metodologia de ensino e aprendizagem por resolução de problemas, denomina-se ensino por investigação (Brito, Brito & Sales, 2018, p.54) que consiste em “uma abordagem didáctica que permite o questionamento e a construção do próprio conhecimento”. Carvalho (2013) explica que a abordagem estrutura-se em três etapas, nomeadamente (i) proposição do problema, (ii) resolução e sistematização e (iii) contextualização dos conhecimentos onde, nesta etapa, os alunos discutem as suas hipóteses, a partir daí a sistematização individual do conhecimento.

Em síntese, percebe-se na perspectiva construtivista o comprometimento com o modelo da pedagogia diferenciada defendido por Vieira (2018) segundo o qual, o papel do professor na aula difere do papel do professor tradicional. O entendimento é que a pedagogia diferenciada pauta por colocar o aluno no centro do processo, onde o professor não se limita a transmitir conteúdos, mas em delinear as melhores estratégias e métodos consistentes e adequados que têm como principal objectivo atender às necessidades da aprendizagem dos alunos.

2.8. Impacto das passagens automáticas nas escolas no período da Covid 19

No ESG, o ensino e a aprendizagem estão ligados à avaliação sumativa (provas), uma forma de pensar a avaliação que invalida o seu objectivo principal, de formar indivíduos reflexivos comprometidos com a sua própria aprendizagem (Batalhão, 2015; Samo, 2018). Na alocução destes autores transparece que o sistema de avaliação em Moçambique, em particular, no ESG continua sendo caracterizado pelo modelo tradicional, como é confirmado por mais estudos.

O estudo de Duarte (2007) analisa a avaliação escolar na disciplina de Geografia no ESG, revela que tudo indicia que a avaliação escrita (sumativa) visa à satisfação das exigências impostas pelos superiores hierárquicos que cobram resultados (alunos a transitar para classes seguintes). Segundo Duarte, querendo, a partir dos resultados da avaliação quantitativa, os professores podem mudar as práticas de avaliação, também com base nessas informações.

A pesquisa de Culimua (2021) analisa as implicações decorrentes dos processos de avaliação vigentes no ESG 2, dado serem essencialmente sumativas e refere que estes não promovem de forma desejável a inclusão escolar no interior do sistema de ensino.

Em ambos os estudos, transparece a falta de comprometimento das autoridades com o desenvolvimento do aluno. Pode traduzir-se daí a preocupação do professor centrada no cumprimento do programa e metas (números), portanto, não mais do que atribuir classificação, seleccionar entre bons e maus alunos e não conferir aprendizagem.

Nesta conformidade, Samo (2018) explica que a avaliação não deve ser entendida, como simples atribuição de notas, de instrumento de medição ou quantificação, ou ameaçador e não libertador. Os alunos devem ser avaliados continuamente por instrumentos de avaliação (formativa e sumativa) que os coloquem em contacto directo com a matéria em análise.

Essa situação leva Luckesi (2014, p.101) a argumentar que “o uso das notas escolares no nosso dia-a-dia... forma crianças, adolescentes e adultos predominantemente centrados na mentalidade de que o que importa é a nota obtida”. Na perspectiva deste autor, esta atitude do professor revela o quão a prova (teste) é usada como meio de intimidação aos alunos.

Significa que o instrumento de avaliação perde a sua principal função e passa a mero instrumento de controlo social, como se referiu, punitivo e disciplinar. Assim, para Luckesi (2014; 2017) o objectivo da avaliação é menos interessante para o processo e nocivo para os sujeitos, passando a mero instrumento de controlo ao invés de diagnóstico das dificuldades. Visto como mero instrumento de controlo, a avaliação dificilmente promove a aprendizagem.

Por outro lado, Vieira (2018) fala sobre os benefícios da avaliação quando ela é realizada dia-a-dia e tarefa-a-tarefa, pois pode contribuir para preparar o aluno a responder a três questões fundamentais:

- Onde devo chegar e o que se espera de mim?
- Onde estou agora?
- Como posso chegar ao fim partindo de onde estou?

Para responder à primeira questão, Vieira (2018) sugere que o aluno deve optar por estratégias que reforcem o próprio envolvimento na construção do conhecimento com ajuda do professor o facilitador do processo. Sobre a segunda e a terceira questões, têm a ver com o acompanhamento do professor como facilitador do processo com vista a melhoria do desempenho do aluno na realização das tarefas planificadas visando a melhoria da aprendizagem.

Pode se deprender daqui que a avaliação da aprendizagem na perspectiva de Vieira (2018) pretende opor-se ao modelo de transmitir, verificar, registar e evoluir no sentido de uma acção reflexiva favorecedora de troca de ideias entre os sujeitos do processo. Demo (2006; 2018) nota que o modelo de avaliar/verificar é não só insuficiente, como traduz falta de interdisciplinaridade e de acompanhamento dos alunos nas classes anteriores e também a formação inicial deficitária dos professores no concernente à avaliação da aprendizagem.

Explica Demo (2018) que, dentre os factores que induzem às práticas pedagógicas não eficazes pelos professores, está a postura conservadora e sua persistência em práticas que não favorecem a aprendizagem dos alunos. Segundo este autor, isso tem a ver com a reprodução de práticas usadas nos cursos do Magistério ou mesmo ao nível de licenciatura vivenciadas pelo professor enquanto aluno que o induz à resistência às mudanças das práticas de avaliação.

Portanto, parece que os procedimentos de análise da informação da aprendizagem, valorizados pelos professores no ensino secundário, encontram-se desligados das normas do Sistema Nacional de Educação (RAESG). Esta situação pode dever-se à falta de acompanhamento dos alunos no e durante o PEA traduzindo-se em impacto negativo no rendimento escolar, levando Moçambique a situar-se entre os países da África Austral cada vez mais distante de alcançar o ensino secundário universal (UNESCO, 2019).

Conforme a UNESCO a situação das reprovações no ESG em Moçambique é preocupante, visto que de 22% de alunos no ensino secundário, apenas 15% passam de classe. Contudo, contrariando os dados da UNESCO (2019), o aproveitamento pedagógico em 2020, em particular das 8^a e 9^a classes não só nas escolas em estudo,

mas em todo o subsistema do ESG indiciam o oposto, pois, alcançou a percentagem máxima (100%).

A tabela 2.1 mostra dados do aproveitamento pedagógico (2019 e 2020) da Escola Secundária Eduardo Mondlane-Xitlangu, a primeira das três escolas envolvidas no estudo.

Tabela 2.1: Rendimento escolar do 1º ciclo da EEM-Xitlangu – 2019 e 2020

Classes	Alunos (2019)						Alunos (2020)					
	Avaliados			Aprovados			Avaliados			Aprovados		
	H	M	HM	H(%)	M(%)	HM(%)	H	M	HM	H(%)	M(%)	HM(%)
8.^a	267	266	553	67.6	71.7	69.5	213	118	331	100	100	100
9.^a	298	296	594	71.4	77.4	74.4	228	225	453	100	100	100
10.^a	243	283	526	59.1	61.6	60.4	289	316	605	30.8	34.5	32.7

Fonte: Director Adjunto Pedagógico

No que respeita às classes sem exame (8^a e 9^a), o ensino passou de presencial à distância, devido às restrições da pandemia do COVID-19 (Cf. art. 3º do Decreto n.º 11/2020, de 30 de Março) tendo todos os alunos daquelas classes transitado automaticamente.

Os dados de 2019 reflectem o antes da eclosão da Covid-19. Pode se ver que a média do aproveitamento da 10^a classe, em 2020, não alcançou 50%. Comparativamente, em 2019 superou aquele número, situando-se em 60,4%.

A tabela 2.2 mostra o aproveitamento da Escola Comunitária Armando Emílio Guebuza, a segunda escola envolvida no estudo. Os dados na referida tabela são relativos aos alunos e alunas das 8.^a, e 9.^a classe (classes sem exame) e os admitidos ao exame à 10.^a classe, visam mostrar o número de aprovados e partir dos mesmos deduzir-se o total de reprovados entre 2019 e 2020.

Tabela 2.2: Rendimento escolar do 1º ciclo da EC Armando Emílio Guebuza - 2019 e 2020

Classes	Alunos (2019)						Alunos (2020)					
	Avaliados			Aprovados			Avaliados			Aprovados		
	H	M	HM	H(%)	M(%)	HM(%)	H	M	HM	H(%)	M(%)	HM(%)
8.^a	293	401	694	60	66.0	63.0	278	265	483	100	100	100
9.^a	197	253	450	77.0	82.0	79.5	217	300	517	100	100	100
10.^a	93	146	239	59	64.0	62	184	248	432	87	93	90

Fonte: Director Adjunto Pedagógico

Os alunos das 8^a e 9^a classes beneficiaram da transição automática e a média da 10^a classe (90%), em 2020, é comparativamente superior ao ano precedente (62%) (ver tabela 2.2).

A tabela 2.3 mostra o aproveitamento escolar da Escola Secundária Joaquim Chissano, a terceira escola envolvida no estudo. Os resultados da 8^a e 9^a classes não se diferenciaram dos alcançados pelas outras duas escolas. Pode se ver que a 8^a e 9^a classes, tal como em outras duas escolas, o aproveitamento pedagógico alcançou 100%, fruto, igualmente, da transição automática.

Quanto à 10^a, mesmo com as medidas de excepção decretadas pelo Governo e apesar de os resultados de 2020 terem superados os do ano anterior (72,9% em 2020, contra 39,9% em 2019) os resultados alcançados pela Escola Secundária Joaquim Chissano situaram-se abaixo dos alcançados pela Escola Comunitária Armando Guebuza (Tabela 2.2), porém, superaram os alcançados pela Escola Secundária Eduardo Mondlane-Xitlangu (Tabela 2.1).

Tabela 2.3: Rendimento escolar do 1º ciclo da EJC - 2019 e 2020

Classes	Alunos (2019)						Alunos (2020)					
	Avaliados			Aprovados			Avaliados			Aprovados		
	H	M	HM	H(%)	M(%)	HM(%)	H	M	HM	H(%)	M(%)	HM(%)
8.^a	148	231	379	59.4	73.1	66.3	204	153	357	100	100	100
9.^a	175	233	408	77.1	47.6	62.3	188	104	292	100	100	100
10.^a	155	252	407	37.4	42.4	39.9	145	180	325	76.5	69.4	72.9

Fonte: Director Adjunto Pedagógico

A este propósito Luckesi (2014, p.89) reitera que todos, entre estudantes, professores, pais e/ou encarregados de educação “atrelam-se às notas esquecendo-se da aprendizagem”. Mais, o aluno “recebe um teste corrigido e anotado por um professor e olha exclusivamente para a nota”. As autoridades escolares assumem mesma atitude em conluio com pais e encarregados da educação, o fantasma da nota que está sempre presente, seja dentro ou fora da escola.

Parafraseando Luckesi (2014), Nicoadala (2018) argumenta que os alunos, pais e encarregados de educação, as direcções distritais da educação e o próprio MINEDH preocupam-se apenas com os resultados do trimestre ou do ano lectivo, visto que a aprovação dos alunos dá-lhes sensação agradável, pouco se preocupam em entender como os resultados são alcançados.

Em torno do resultado das classes sem exame no ESG (8^a e 9^a) e das 10^a, de 2019 e 2020 (ver as tabelas 2.1, 2.2 e 2.3), apesar da ocorrência da pandemia e, conseqüentemente, da vigência das medidas excepcionais decretadas pelo Governo, pode se questionar:

- a) Decretadas superiormente as passagens automáticas nas classes sem exame, será que as aprovações (8.^a e 9.^a classes) correspondem às expectativas relativamente à assimilação das matérias?
- b) As reprovações (10^a classes), com particular incidência na Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu, não terão sido motivadas por falta de acompanhamento dos alunos, e da sobrevalorização de um único instrumento, o teste escrito?

A questão a) não constitui o foco central do estudo, mas, estudos posteriores aprofundados em torno da questão podem, supostamente, trazer respostas sobre se as passagens automáticas corresponderam às expectativas relativamente à assimilação das matérias pelos alunos.

Com relação à questão b), a retoma de aulas sem condições de acesso às plataformas interactivas – alunos seguiam aulas pela televisão ou rádio, recebiam dos seus professores as fichas de exercícios –dificultou muito ou quase impossibilitou o *feedback*

dos professores, supondo-se ser a razão, entre outras, para o elevado número de reprovações na 10.^a classe.

Relativamente ao *feedback* dos professores, Biché *et al.* (2020) revelam que as plataformas de comunicação apresentaram vantagens e desvantagens no estado de emergência. As vantagens traduziram-se na mitigação da Covid-19 com a observação rigorosa, pelas escolas, das medidas preventivas optando por mediação de aulas à distância. As desvantagens consistiriam na sobrecarga do *WhatsApp* que, recebendo muitas mensagens em simultâneo, criava ruído na comunicação; e também no limitado acesso à internet ou mesmo na falta de meios, como celulares compatíveis (*Smartphones*), computadores até de energia eléctrica.

Decorrente do estado de emergência, a maioria dos professores no ESG encarava, pela primeira vez, a situação de ter que mediar as aulas à distância. Assim, a ausência de aulas presenciais constituiu um verdadeiro desafio, supondo-se que o baixo rendimento (10.^a classe) tenha sido causado pelo não acompanhamento efectivo do aluno pelo professor. Espera-se, que estudos futuros e aprofundados em torno desta questão forneçam respostas a estas e outras questões.

Outro problema situa-se ao nível da formação/capacitação do professor em particular, no domínio de estratégias de ensino. Biché *et al.* (2020) referem que ao nível escolar e não só, a capacitação do professor em ferramentas e estratégias para o ensino à distância é um verdadeiro desafio. Explicam que “os professores do secundário e primário necessitam não apenas de conhecimentos em sua área de ensinar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes às TICs para tornar o aprendizado mais eficaz” (Biché *et al.*, 2020, p.4).

Em síntese, os resultados das avaliações escolares finais em 2020, no ESG deveram-se à ocorrência da pandemia da Covid-19. Como consequência, a medida ignorou o aproveitamento individualizado, nivelando o aproveitamento dos alunos por cima procurando, deste modo, compensar todos os alunos sem condições de acesso às aulas virtuais (internet, computador).

2.9. Relação entre os instrumentos de avaliação e o rendimento escolar

Para que haja a construção do conhecimento, o professor deve proporcionar a ligação entre o que foi mediado no PEA e como o aluno desenvolve as suas tarefas, sendo assim, muito importante que o professor planifique a utilização dos instrumentos, tomando como critérios a classe/disciplina, o conteúdo a avaliar, entre outros, para obtenção dos resultados desejados.

O uso articulado dos instrumentos de avaliação tem um impacto significativo no rendimento escolar como ilustram diversos estudos. Biché *et al.* (2020) partilham com Nicoadala (2018), Matos *et al.* (2013), entre outros que mais do que avaliar, o professor deve ter a preocupação em desenvolver habilidades dos alunos, promover discussões na sala de aula usando instrumentos apropriados, ser dialogante e incentivar a interacção (Corrêa, Conde, Gonçalves & Sousa, 2018) motivando-os à aquisição de conhecimentos e habilidades.

Os instrumentos de avaliação, como ferramentas pedagógicas, podem também facilitar a interacção (professor e aluno), contribuir para as mudanças no ensino e aprendizagem de qualquer disciplina. É neste contexto que se entende que o professor necessita de estar bem capacitado para planificar e utilizar adequadamente os instrumentos (Biché *et al.*, 2020, Matos *et al.*, 2013, Nicoadala, 2018), estar consciente dos diferentes propósitos da avaliação na perspectiva de conseguir melhores resultados e a aprendizagem do aluno.

Assim, afigura-se relevante destacar Silva *et al.* (2003) que referem que a prova tradicional não é suficiente para verificar se os conteúdos ensinados foram assimilados, pois, o aluno pode ter passado uma manhã cansativa e ao realizar a prova não demonstrar o seu conhecimento por completo, assim, resultaria numa avaliação negativa onde aquele não alcançaria os mínimos.

Por conseguinte, pode se dizer que o uso combinado de instrumentos de avaliação é condição, entre outras, para o alcance de bom rendimento escolar, visto que o uso de um único instrumento não permite ao professor ter uma visão ampla da progressão do aluno, como dificulta que o próprio aluno consolide o aprendido.

De acordo com Hoffman (2012), Nicoadala (2018) e Matos *et al.* (2013), a diversificação dos instrumentos de avaliação é necessária, deve-se procurar avaliar continuamente que isso permite perceber os avanços e dificuldades encaradas pelos alunos.

Relativamente ao uso de instrumentos, Mendonça (2012) diz que não existe nenhum que não pertença à avaliação formativa e a virtude formativa não está no instrumento, mas sim, no uso que se faz dele, ou seja, na colecta e interpretação das informações produzidas pelo instrumento.

A respeito de inúmeros instrumentos de avaliação da aprendizagem que podem ser utilizados, Mendonça (2012) corrobora com Rampazzo e Jesus (2011) que o professor precisa definir como avaliar e seleccionar instrumentos apropriados aos conteúdos programáticos e à classe. Como educador, precisa adquirir informação relevante que lhe permita reconhecer e fazer com que o aluno aprenda, e também a avaliar o que melhor atende aos métodos usados na sala aula.

Deste modo, o professor precisa convocar as teorias que fundamentam a aprendizagem do aluno na concepção dos instrumentos para a avaliação da aprendizagem adequada (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003; Sobral & Pompeu, 2013; Roitman, 1983). O pressuposto é que, na sua formação inicial (professor) deve procurar não só incluir, mas tratar de aprofundar as teorias de aprendizagem visando a melhoria no seu fazer avaliativo.

Sobral e Pompeu (2013) salientam que o estudo das teorias que fundamentam a aprendizagem é essencial - na vertente comportamental, segundo Roitman (1983), a aprendizagem deve ser emitida com base em comportamentos observáveis. Coloca-se grande ênfase na objectividade e nos aspectos que são claramente mensuráveis e definidos. Quando a aprendizagem ocorre, o indivíduo enriquece o seu reportório de tipos de comportamento, adquirindo um novo ou modificando um repertório já existente.

A aprendizagem na perspectiva cognitiva, conforme Castro (2014) e Roitman (1983) enfatiza processos intelectuais e a forma da abordagem de problemas complexos. Nesta linha teórica os tópicos de interesse “são os processos tais como, a resolução de

problemas, tomada de decisões, processamento de informações e formação de conceitos” (Roitman, 1983, p.26).

Segundo Piaget, os factores responsáveis pelo processo de desenvolvimento cognitivo são: maturação, experiência com o mundo físico, experiências sociais e equilibração ou auto-regulação. O processo de equilibração ou auto-regulação é o factor mais importante; é, portanto, um processo activo, uma passagem do desequilíbrio ao equilíbrio, que permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna – nos esquemas (Illeris, 2013). Ainda relativamente à vertente cognitiva, como Piaget explica, o desenvolvimento ocorre segundo os passos seguintes: esquema, acomodação, assimilação e equilíbrio.

A vertente humanista enfatiza a auto-realização e crescimento, habilita o professor a conceber instrumentos não só mais adequados como na busca de excelência dos recursos didácticos, melhor delimitação dos conteúdos e critérios de valoração, clareza de enunciados e aprimoramento da actividade da avaliação e da prática pedagógica (Konopka, 2015).

Secundando Rampazzo e Jesus (2011), Ferreira (2018) explica que na avaliação formativa a utilização de instrumentos possibilita a recolha de informações sobre o processo de aprendizagem pelo educador. Distintamente, Duarte (2015) explica que alguns professores entendem que os instrumentos de avaliação constituem documentos que podem ser usados com a finalidade de proceder ao registo do desempenho do aluno, como boletins, pareceres e relatórios finais. Ainda sobre o entendimento da relevância dos instrumentos no fazer avaliativo e da necessidade de sua aplicação, Duarte (2015) corrobora com Barbosa (2008) e afirma que os instrumentos de avaliação são entendidos como tarefas e testes visando a colectar informações e que servem de dados de acompanhamento da aprendizagem do aluno.

O discurso de Duarte (2015) enquadra-se nos objectivos deste estudo, pois, o uso de diferentes instrumentos é indispensável para dispor de amplo leque de informações ao professor visando a melhoria das aprendizagens. No entanto, a proposição de Duarte, se é certo que os instrumentos constituem um meio para colectar informação deve acrescer o facto de que os instrumentos também propiciam a interacção, aspecto fundamental para a construção do conhecimento pelo aluno.

Rampazzo e Jesus (2011) chamam a atenção para alguns critérios que o professor necessita considerar na utilização dos instrumentos de avaliação: verificar se são essenciais, reflexivos, abrangentes, claros e compatíveis com o trabalho realizado pelo professor com o aluno.

Corroborando com Osório (2008) Rampazzo e Jesus (2011) alertam que a utilização de instrumentos da avaliação deve ser um acto transparente e participativo, que isso não só contribui para como permite ao aluno reconhecer as suas próprias necessidades e a desenvolver a consciência da sua situação e a orientar-se na direcção dos critérios de exigência da escola.

Parafraseando Osório (2008), Rampazzo e Jesus (2011), Mendonça (2012) e Ferreira (2018), referem que, a utilização dos instrumentos de avaliação permite o diagnóstico contínuo das diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, por não ser conveniente analisarem-se todos os instrumentos seleccionaram-se, apenas os que supostamente, são mais usados na prática diária e de reconhecida relevância no atinente à informação que fornece, ou seja, relativamente ao processo de avaliação e quando o objectivo é a melhoria da aprendizagem do aluno eles são considerados imprescindíveis.

A seguir apresentam-se e discutem-se instrumentos, na visão de Rampazzo e Jesus (2011), considerados intransponíveis no decurso do PEA e visam facilitar a colecta da informação necessária sobre o andamento do processo, como melhorá-lo e também como melhorar a avaliação da aprendizagem: a observação, o portefólio, o seminário e o teste escrito.

a) Observação (no contexto da aula)

A aula interactiva como plano de actividade didáctica permite a participação activa dos alunos na sua aprendizagem. Nesta perspectiva, o registo diário da participação do aluno é importante, permite conhecer melhor os alunos no geral apenas, observando e criando espaços para interacção e perceber suas dúvidas e as suas principais dificuldades (Altet & Mhereb, 2017).

A observação permite conhecer o aluno e o contexto em que ele está inserido, hábitos e aptidões e identificar as dificuldades no desempenho das tarefas e nos avanços

alcançados que devem ser registados meticulosamente pelo professor (Gorla & Pires, 2014; Mendonça, 2012).

Ferreira (2018) refere que o uso da observação como fonte de recolha de informação sobre o processo de aprendizagem pressupõe a planificação (decisão sobre, para que, quem e quando realizar) e estruturação com instrumentos e/ou critérios que se têm de exprimir por comportamentos, ou procedimentos observáveis dos alunos na realização de uma tarefa em que se encontrem envolvidos. Considera, ainda, a observação um instrumento de fácil uso, já que o professor só tem de assinalar nos itens da lista aqueles que observou no aluno.

Na visão de Rampazzo e Jesus (2011) a observação é um instrumento de avaliação utilizado na escola com fim informal. Contudo, segundo a autora, nem sempre é reconhecido pelo professor e outros envolvidos como parte do processo avaliativo ou como instrumento que traduz resultados significativos. Desta forma, os dados colhidos que poderiam tornar-se valiosas informações para a condução do processo de ensino-aprendizagem são desprezados na tomada de decisão. Considerar o valor da observação como instrumento de avaliação é caminhar no sentido de construção de uma avaliação mais formativa.

Sant'Ana (1995) citado por Rampazzo (2011) defende que, quando a observação é inserida no processo de avaliação, pode trazer algumas vantagens, como:

- Permitir um registo fiel, conforme a forma de registo organizada pelo professor;
- Fornecer dados reais sobre o aluno e a sua aprendizagem;
- Fornecer dados que permitem ao professor argumentar frente às colecções do aluno;
- Possibilitar o acompanhamento da aprendizagem, detectando dificuldades e falhas que podem estar a ocorrer na condução do ensino pelo professor.

Corroborando com os autores citados, o instrumento (ficha/guião de observação) é simples, devendo-se sua simplicidade à facilidade de aplicação pelo professor. Porém, o mesmo não dispensa planificação para a identificação de como será feito o registo, com a finalidade de obter informações sobre o decurso das aprendizagens e as dificuldades encaradas pelos alunos.

b) Teste escrito

O teste está ligado ao ensino tradicional e à exposição. Em princípio, dificilmente o teste avalia aspectos importantes, como o desempenho oral, a capacidade de discussão, a argumentação e a pesquisa.

O teste é um instrumento de avaliação mais utilizado nas escolas, onde todo o processo avaliativo é centrado em testes ou provas, possibilita fidedignidade na aprovação do aluno e na devolução dos resultados à comunidade (Rampazzo & Jesus, 2011). O professor aplica a prova por ser cómodo (dá-lhe tempo, corrige de uma vez, etc.) indiciando não entender a necessidade de mudar, ou, porque não sabe fazer diferente, ou ainda porque se sente seguro.

Libânio (2013) revela que a prática avaliativa usada em escolas, a maioria, está reduzida a uma função de controlo medido num resultado quantitativo obtido através de provas. Revendo as ideias de Rampazzo e Jesus e Libânio, percebe-se a falta de cautela do professor com o compromisso educacional, que traduz a necessidade de se melhorar a reflexão sobre articular/combinar os diversos instrumentos de avaliação definidos nos documentos oficiais.

Assim sendo, “é necessário que o professor tenha consciência das contradições, imprecisões e injustiças do sistema educacional tradicional... é preciso levar em conta o conflito, correr riscos e contrariar interesses” (Mendonça, 2012, p.55) optando pelo melhor para o educando.

Corroborar-se, portanto, com Samo (2018) que os professores podem ser, em parte, os culpados da situação. Se a concepção da avaliação não estivesse focada apenas no teste com a finalidade de aprovar/reprovar, os alunos preocupar-se-iam com o teste escrito e em memorizar conteúdos, mas, também, estariam interessados em conhecer e fundamentar os conteúdos ministrados na sala de aula.

c) Portefólio

O portefólio é um instrumento cujo propósito é a avaliação de processos e resultados de aprendizagem na avaliação formativa. Compõe-se essencialmente por trabalhos dos alunos, efectuado no percurso de aprendizagem que podem ser diários e /ou reflexões de

natureza avaliativa que o professor e os alunos fazem durante o percurso escolar (Ferreira, 2018).

Fernandes (2005) afirma que o portefólio é um instrumento que mostra o esforço do aluno, os resultados de aprendizagem e versa sobre trabalhos nos vários domínios do currículo. Dando continuidade à ideia de Fernandes (2005), Mendonça (2012, p.40) esclarece que o portefólio:

...permite aos alunos desenvolverem capacidades, tais como a resolução de problema, o raciocínio, argumentação e a expressão escrita, a organização, a pesquisa, autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem [visa] ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de avaliar o seu próprio trabalho e desempenho, e articula-se com a trajetória do seu desenvolvimento pessoal e externo à escola.

Explica Rampazzo (2011, p.18), que “o portefólio deve ser organizado pelo aluno, sob orientação do professor... uma simples colectânea não constitui um portefólio”. A organização e uso na educação relaciona-se com estratégia que trata de atender à necessidade de aprofundar o conhecimento, assegurar aos alunos e professores compreensão maior do ensinado (Vieira, 2002).

Salienta, a propósito, Rampazzo (2011, p.19) que “um dos aspectos significativos dos portefólios reside precisamente na sua subjectividade.” Sua construção deverá dar conta do percurso individual daqueles que o construíram (alunos), posto que neles podem mostrar com clareza o que aprenderam, constituindo, por isso, uma referência do que necessitam aprender.

O portefólio é um instrumento importante, pois, apresenta evidências do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tendo em conta que reflecte as experiências deste, não sendo simples organização de trabalhos. Nesta perspectiva, o professor deve valorizar a sua implementação, entender e explicar a sua importância para o aluno incentivando-o a colaborar na efectivação.

d) Seminário

Seminário é uma estratégia de ensino-aprendizagem que procura compreender um problema com profundidade. A este propósito, Almeida e Costa (2017) afirmam ser estratégia usada, sobretudo, nas universidades e intensificou a união entre a pesquisa e a

docência. Constitui o acto de fazer surgir ideias interpenetradas pela discussão sobre um tema, exercício complexo.

Trata-se de uma técnica de ensino que requer a participação de todos os integrantes (alunos e professores). Versa a apresentação e debate de um tema previamente preparado, relacionado com pesquisa bibliográfica ou de campo (ex. um estágio num sector de actividade). Como estratégia de ensino no ensino superior, Almeida e Costa (2017) e Althaus (2011) consideram que o seminário desenvolve a capacidade de pesquisa, análise e síntese da informação. Mais, repercute no raciocínio lógico e no desenvolvimento de atitudes positivas do aluno.

Portanto, apesar de o seminário ser estratégia de ensino, ele não é fácil de implementar no ensino secundário (por ex. com os alunos da 8ª classe) pese embora conste no RAESG (Geografia). Porém, como estratégia de ensino, o professor pode iniciar os alunos na prática do seminário, tendo em conta a classe frequentada e o conteúdo a tratar na aula.

2.10. Instrumentos e critérios de avaliação da aprendizagem

2.10.1 Função dos instrumentos de avaliação da aprendizagem

Considerando que o objectivo desta pesquisa é analisar o processo de avaliação da aprendizagem, particularmente, a utilização dos instrumentos visando compreender as dificuldades do professor e seguir o que recomenda o regulamento de avaliação do ESG, as contribuições de Luckesi (2005) sobre a temática são relevantes. Revela que os instrumentos permitem a auto-avaliação do papel do educador, seu modo de ser, habilidades e o cometimento para a profissão e rever os métodos utilizados e o uso dos recursos didácticos.

Luckesi (2005) ainda faz menção aos procedimentos que o professor deve considerar quanto à concepção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, como os seguintes:

- Articular o instrumento com os objectivos relacionados aos conteúdos de aprendizagem planificados, e mediados no decurso do PEA;
- Compatibilizar as habilidades (motoras, mentais, imaginativas, entre outras) dos instrumentos de avaliação com habilidades trabalhadas e/ou desenvolvidas na prática do PEA;

- Não admitir que certas habilidades sejam utilizadas nos instrumentos de avaliação enquanto não tenham sido praticadas no ensino;
- Compatibilizar os níveis de dificuldades do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldades do que foi ensinado, o instrumento de avaliação da aprendizagem não tem que ser nem mais fácil, nem mais difícil do que foi ensinado e aprendido.

Silva e Moradillo (2002, p.29) afirmam que antes de elaborado e utilizado o instrumento requer a avaliação, se os significados captados pelos alunos são os planejados para serem aprendidos. Os alunos avaliam “se estão captando os significados propostos pelo professor para... elaborarem sua crítica” entendendo-se que o primeiro e segundo pontos não prestam aos objectivos do instrumento se o propósito é a manifestação de uma aprendizagem não foi realizada, se a aprendizagem de conteúdos constitui o objecto do instrumento.

Quanto ao terceiro e quarto pontos, o instrumento deve ser construído contando que deve reflectir o que se pretende sem perder de vista o planejado e o que o aluno aprendeu. Sobral e Pompeu (2013) e Rampazzo e Jesus (2011) salientam que o instrumento deve ser elaborado sobre o aprendido, necessitando o professor de considerar alguns aspectos relevantes que permitam o reconhecimento da aprendizagem do aluno, alinhado ao planejado e ensinado.

As contribuições de Luckesi (2005) ajudam a compreender a importância dos instrumentos da avaliação no PEA por serem eles que possibilitam o acompanhamento no processo de ensino na construção do conhecimento. O autor é cuidadoso na identificação dos aspectos necessários na aplicação dos instrumentos de avaliação, para a melhoria da aprendizagem.

1.10.2. Critérios de avaliação da aprendizagem

Os critérios correspondem a orientações da acção, indicadores do que tem de ser feito e situam o aluno em relação a determinada tarefa (Caleiro, 2007; Cid & Fialho, 2011; Hadji, 1994; Critérios-Gerais-de-Avaliação-Secundário-2ª-Revisão, 2018; Silva & Scherer, 2019).

Silva e Scherer (2019, p.199) afirmam que, “os critérios de avaliação orientam os alunos na realização das tarefas escolares e devem assumir um papel central no processo de auto-avaliação”. Assim, tanto os objectivos de aprendizagem quanto os critérios de avaliação são ferramentas que devem ser usadas na mediação entre o aluno e a aprendizagem, no PEA.

A existência de critérios contribui para a credibilidade da avaliação, visto que funcionam como código de conduta e postura ética (Critérios-Gerais-de-Avaliação-Secundário-2ª-Revisão, 2018; Cid & Fialho, 2011; Pacheco, 2006), relacionam-se directamente aos conteúdos específicos, não aos instrumentos que devem ser elaborados à luz dos critérios de avaliação. Silva e Scherer (2019) dizem que podem ser divididos em critérios gerais, que são definidos a nível de escola, e critérios específicos definidos a nível de cada disciplina. Os autores referem que os critérios definidos ao nível da disciplina devem ser trabalhados/partilhados, entre os professores e alunos para que fiquem claros e perceptíveis.

Conforme Critérios Gerais de Avaliação do Secundário 2ª Revisão (2018), os critérios de avaliação de cada disciplina devem ser elaborados pelos professores que leccionam a disciplina. Sua concepção deve ter em conta o perfil dos alunos, as técnicas e instrumentos de recolha da informação, entre outros. Além disso, têm de ser diversificados (Cid & Fialho, 2011), considerando as mais variadas situações de ensino e a natureza das aprendizagens.

Assim sendo, na formulação dos critérios devem ser observados os seguintes princípios conforme (Critérios Gerais de Avaliação Secundario 2ª Revisão, 2018):

- Regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adopção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;
- Carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;
- Diversidade das formas de recolha de informação, desde a variedade e procedimentos, técnicas e instrumentos adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias.

A objectividade dos critérios de avaliação depende dos dispositivos (modalidades previstas de levantamento/tratamento da informação) adoptados pelos professores podendo ser em colaboração com alunos e encarregados de educação dependendo da modalidade, natureza e pertinência dos dados (Art.º 27, n.º 2, 5 e 6 do Diploma Ministerial n.º7/2019; Cid & Fialho, 2011; Caleiro, 2007; Pacheco, 2002; Critérios Gerais de Avaliação Secundario 2ª Revisão, 2018).

Pacheco (2002) defende que, no que respeita aos critérios, dever-se ter em conta:

- Clareza: o significado dos símbolos e termos utilizados devem ser claros para que os alunos e os encarregados de educação o compreendam;
- Acessibilidade: a avaliação tem que ser acessível aos intervenientes, considerar o peso a atribuir à avaliação sumativa, a lógica do uso da avaliação formativa, como a integração do TPC ou na sala de aula, o peso da assiduidade, entre outros;
- Homogeneidade: deverá haver uniformização em cada escola, segundo o estabelecido para cada ciclo de ensino e aprendizagem; os símbolos utilizados devem significar o mesmo para todos, para os professores os interpretarem e valorizarem de igual modo os dados recolhidos;
- Facilidade: o exercício deve resultar económico a nível do esforço e do tempo;
- Convergência de indícios: deve-se ter em conta os dados que possuem dos alunos e que, apesar dos critérios objectivos nos quais se baseiam, deve aceitar-se a ideia de que o processo de notação é subjectivo.

Querendo ser-se coerente com Cid e Fialho (2011), Caleiro (2007), Pacheco (2006), Perrenoud (2000), entre outros, entende-se que a avaliação não deve ater-se apenas à dimensão cognitiva. É indissociável aos conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes daí o procurar-se avaliar áreas não disciplinares, como, projectos, formação cívica, e outros.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem (modalidade formativa na perspectiva construtivista) deve permitir fornecer dados pertinentes para a regulação do PEA.

2.11. Relação entre o currículo e avaliação da aprendizagem

Argumentam Gerard e Roegiers (2011) que o currículo representa o plano de formação que contempla todas as componentes do processo de ensino-aprendizagem que garantem a formação do aluno num determinado tempo e espaço. A avaliação é uma componente curricular presente em todo o PEA a partir da qual se obtêm informações relevantes que permitem relacionar o proposto nos planos e programas e o que foi efectivamente alcançado. Corroborando com os autores, INDE (2015) nota que a avaliação permite analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões com foco na promoção do desenvolvimento de competências e na melhoria da qualidade das aprendizagens.

A avaliação é indissociável no desenvolvimento do currículo. Um sistema educativo que elabora currículos sem questionar o problema da avaliação da aprendizagem do aluno arrisca-se a enfrentar muitas dificuldades quando for necessário avaliá-los (Gerard & Roegiers, 2011 e Rampazzo & Jesus, 2011). Como instrumentos vinculados à melhoria na educação, seu uso é associado à melhoria das aprendizagens e à qualidade do sistema educacional considerando que a centralidade da avaliação não é apenas de medir mas também garantir a melhoria das aprendizagens e a qualidade da educação no geral (Luckesi, 2014).

A posição dos autores ajuda-nos a entender a ligação entre o currículo e a avaliação. O currículo agrega um conjunto de conteúdos a mediar no PEA, objectivos e métodos, ou seja, um plano de actividades pedagógicas a serem implementados no sistema educacional a avaliação precisa estar ligada ao currículo, porque não há como fazer menção da avaliação isolada do currículo. Não é possível dissociar o currículo da avaliação, como consideram Gerard e Roegiers (2011), no sentido de evitar o risco na implementação do programa escolar.

A relação entre currículo e avaliação é benéfica. Segundo Fernandes (2005) gastam-se menos recursos a avaliar o desempenho dos sistemas educativos, e na optimização dos dispositivos ao nível da aula, lembrando que a avaliação da aprendizagem precisa responder às exigências do currículo, das aprendizagens e do sistema educativo.

Consoante a posição de Duarte (2015), Fernandes (2005) revela que se percebe a indissociabilidade entre avaliação e currículo dadas as funções que desempenham no melhoramento das aprendizagens. Segundo Mendonça (2012), a avaliação como componente fundamental do PEA é inevitável numa sala de aula, funciona alinhada com os objectivos educacionais, como esperado, os objectivos foram alcançados. Deste modo, a estruturação do processo educacional é feita tendo em perspectiva a aprendizagem dos alunos, no alinhamento também à expectativa quanto ao alcance das metas previstas, implicando que os objectivos sejam definidos com clareza, o que viabilizará seu alcance, como esperado.

Um objectivo educacional é a descrição clara sobre o desempenho e a competência que os professores desejariam que os seus alunos demonstrassem antes de serem considerados conhecedores de um assunto, expressam intenções, propósitos bem definidos e explícitos no que respeita ao desenvolvimento das qualidades humanas (Ferraz & Belhot, 2010).

Estes autores explicam que a definição bem estruturada dos objectivos tem como pressupostos que a aquisição de conhecimento e de competências sejam adequados ao perfil dos alunos que se deseja formar. Ainda segundo Ferraz e Belhot (2010), assim se “direccionará o processo de ensino [à] escolha adequada de estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação” e a uma aprendizagem mais efectiva e duradoura.

Pode-se depreender destes argumentos que, se os objectivos forem bem definidos facilitam o trabalho do próprio professor mas não só, como também dos alunos, orienta o professor na escolha de estratégias e de métodos e, conseqüentemente, na selecção de instrumentos mais adequados.

Os objectivos educacionais são categorizados em três domínios nomeadamente cognitivo, afectivo e psicomotor, que no conjunto e hierarquizados têm o nome de Taxonomia de Bloom, ou seja, um instrumento de classificação de objectivos de aprendizagem de forma hierarquizada (do mais simples para o mais complexo) (Ferraz & Belhot, 2010; Oliveira, Pedro & Neto, 2020).

O domínio cognitivo envolve a aprendizagem intelectual, incluindo objectivos baseados no conhecimento, como lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. O domínio

afectivo envolve aspectos relacionados com a sensibilização e gradação de valores (Ferraz & Belhot, 2010; Jesus & Raabe, 2009; Oliveira *et al.*, 2020) inclui objectivos relacionados a atitudes, valores e emoções, como receber, responder, valorizar, organizar e caracterizar; no domínio psicomotor, os objectivos devem relacionar-se a habilidades como a percepção, preparação, resposta complexa, adaptação e originalidade. Portanto, o domínio psicomotor centra-se em habilidades para a execução de tarefas que exigem o aparelho motor (Ferraz & Belhot, 2010).

O tabela 2.1 revela os três domínios da Taxonomia de Bloom. Nela pode-se ver os três domínios e na parte correspondente, o que caracteriza cada um daqueles domínios. Salientam, no entanto, Ferraz e Belhot (2010) que, apesar da hierarquia dos objectivos, eles permitem interpolação das categorias do processo cognitivo quando necessário.

Quadro 2.1: Domínios e características correspondentes da Taxonomia de Bloom

Domínio	Características
Cognitivo	Abrange a aprendizagem intelectual, é vinculado à memória ao reconhecimento e desenvolvimento de capacidades ou habilidades intelectuais: os objectivos incluem conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e a avaliação.
Afectivo	Abrange aspectos relacionados com a sensibilização e gradação de valores, enfatiza os sentimentos, emoção ou um grau de aceitação ou de rejeição: os objectivos incluem receber, responder, valorizar, organizar e caracterizar.
Psicomotor	Objectivos relacionados com o que os estudantes devem fazer fisicamente, abrange as habilidades para a execução de tarefas que exigem a utilização do aparelho motor.

Fonte: Ferraz e Belhot (2010); Oliveira *et al.* (2020).

Portanto, o currículo contempla todos componentes do processo de ensino-aprendizagem estruturados num plano que visam garantir a formação do aluno, por um lado. Por outro lado, a avaliação da aprendizagem deve relacionar-se com o currículo visto que a obtenção de informação para o direccionamento do PEA depende dos objectivos bem estruturados e claros.

Explicam que certos conteúdos podem ser mais fáceis de assimilar partindo de um estímulo de uma hierarquia mais complexa (Ferraz e Belhot, 2010). Na perspectiva dos autores, pode ser mais fácil entender um assunto após aplicá-lo e só então ser capaz de explicá-lo.

Portanto, o currículo contempla todos componentes do processo de ensino-aprendizagem estruturados num plano que visam garantir a formação do aluno, por um lado. Por outro lado, a avaliação da aprendizagem relaciona-se com o currículo visto que obtenção de informação para o direccionamento do PEA deve basear-se nos objectivos bem estruturados e claros permitindo relacionar o proposto nos planos/programas (currículo) e o que propõe alcançar.

2.12. Evolução das directrizes de avaliação da aprendizagem escolar

2.12.1 Reflexão sobre a educação e as práticas que antecedem o Sistema Nacional de Educação

A avaliação da aprendizagem é um processo fundamental por se constituir em uma actividade que reflecte os resultados do processo educativo. É considerada um dos pilares da política educativa no mundo e em Moçambique, em particular. Esta secção descreve a evolução das directrizes sobre a avaliação da aprendizagem escolar e oferece uma visão sobre as tendências em Moçambique.

O processo moçambicano de educação pode estruturar-se em dois períodos: antes e depois da independência. A discussão que se segue abrange o período desde a publicação da Lei n.º 4/83 de 23 de Março até à actualidade e apresenta o pensamento

sobre a educação durante o decorrer da luta de Libertação Nacional⁶ que decorreu entre 1964 e 1974.

O ensino guiava-se durante a colonização, por um currículo “oficial” para os filhos dos colonos e assimilados - dependente das estruturas governamentais - e por um outro para os “indígenas” dirigido pelas missões católicas a fim de conduzi-los para a vida civilizada (Macandja, 2017; Mazula, 1995; Castiano, Nguenha & Berthoud, 2005; Selimane, 2012).

Porém, as oportunidades no ensino gratuito eram insuficientes para a criança indígena. As missões católicas ofereciam oportunidades, porém, na essência serviam os interesses coloniais. O currículo era discriminatório para a criança indígena e diferentemente do que se destinava ao colonizador e aos assimilados, a educação consistia na formação para o trabalho braçal e pouco mais⁷ (Basílio, 2010; Cabaço, 2007; Castiano *et al.* 2005; Selimane, 2012).

A mudança de paradigma sobre uma educação inclusiva, abrangente e não discriminatória, surge nas zonas libertadas. A nacionalização do ensino (Decreto n.º 12/75, de 6 de Setembro) consolidou o propósito iniciado nas zonas libertadas que culminou com a implementação da Lei n.º 4/83 de 23 de Março (SNE) significou grandes mudanças nos papéis atribuídos ao currículo e à educação, comparativamente à educação colonial (Agibo, 2017; Basílio, 2010; Castiano *et al.*, 2005; Culimua & Figueiredo, 2021; Culimua, 2021; Mazula, 1995; Selimane, 2012) e culminou com o desenraizamento do sistema educacional colonial.

2.12.2 A lei 4/83 e a 6/92 do Sistema Nacional da Educação: ganhos e perspectivas

A implementação da 1ª lei do SNE (Lei n.º 4/83) significou a erradicação da política discriminatória e de segregação na educação. Ocorreram ganhos imediatos com

⁶ A luta de libertação nacional foi desencadeada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1964 e terminou em 1974, culminando com a assinatura dos Acordos de Lusaka, na Zâmbia. Seguiu-se em 25 de Junho de 1975, a proclamação da independência Nacional.

⁷ A educação para o indígena estruturava-se sobre duas vertentes: o trabalho e educação como um esforço complementar (Cabaço, 2007). Como o trabalho nem sempre compensava, o indígena era obrigado ao pagamento do imposto em libras-ouro, compradas com o escudo português, empobrecendo-o cada vez mais.

significativo impacto económico e social podendo-se discriminar nomeadamente a massificação da educação, a escolaridade obrigatória e a gratuidade da educação escolar até a 7.^a classe (Cf. art. 1.^o, alínea e; 6.^o), tendo passado o Estado a prover a educação e a centralizar institucionalmente tal responsabilidade.

Percebem-se ganhos sobretudo no respeitante ao processo para o desenvolvimento do aluno, na proposta de escola dinamizadora do desenvolvimento socioeconómico, no ensino e formação alinhados às exigências da edificação socialista, na unidade dialéctica entre a educação científica e a ideológica, nos programas/conteúdos orientados à política e ideologia socialista, ao trabalho produtivo e à participação no desenvolvimento (Lei n.º4/83, art. 3.^o).

No início da década de 1990, o país adoptou a política de economia de mercado e em seguida instaurou o multipartidarismo. Com estas mudanças ocorreu a implementação da Lei n.º 6/92, de 6 de Maio em decorrência da qual podem se contar mudanças do ponto de vista organizativo e político como a participação de entidades privadas, comunitárias e cooperativas no processo educativo; a estruturação do ensino secundário em ciclos de aprendizagem, nomeadamente o 1.^o Ciclo, abrangendo a 8.^a, 9.^a e 10.^a Classes e o 2.^o Ciclo, 11.^a e 12.^a Classes (Cf. art. 12.^o, alínea 1).

Do ponto de vista pedagógico centrou-se no desenvolvimento das capacidades e personalidade, iniciativa ao estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos; na ligação entre teoria e a prática e na formação alinhada às exigências do desenvolvimento do país (Art. 1.^o; art.2.^o, alíneas a. a e.). Outro ganho ao nível das práticas pedagógicas em todo o processo consistiu na promoção da utilização das línguas nacionais no ensino.

Em 2018 é publicada a 3.^a lei do SNE, a Lei n.º18/2018, revogada a anterior Lei do SNE (Lei n.º6/92). A nova Lei do SNE subscreve a quase totalidade dos princípios pedagógicos constantes na lei anterior, porém, coloca ênfase na mitigação do insucesso escolar, na instituição da escolaridade obrigatória (1.^a à 9.^a Classes) (Art.7.^o, n.º 1 e 2), na reorganização dos ciclos de aprendizagem: o 1.^o Ciclo passou da 7.^a à 9.^a Classes; o 2.^o, da 10.^a à 12.^a Classes (Art.13.^o), a manutenção da gratuidade do ensino primário (Art.8.^o) e proclamação da garantia de elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem (Cf. art. 5.^o).

Voltando à Lei n. 6/92 do SNE, o estabelecimento nela de um ensino estruturado em ciclos representou uma viragem significativa no que tange ao papel dos actores no PEA (professor e o aluno), pois ao postular um processo educativo centrado no aluno tem como principais pressupostos o distanciamento do conceito de ensino magistral (Cf. art. 12, n.º1, alíneas a., e b.) e o alicerçamento em práticas de avaliação consentâneas com as mudanças preconizadas.

O ensino em ciclos tem subjacente a ideia de uma aprendizagem incentivadora do ritmo individual do aluno. Os pressupostos da escola em ciclos são de favorecer a aprendizagem do aluno às suas diferenças de ritmo de aprendizagem e à individualidade (MINED, 1998, Mainardes, 2007; Mainardes & Stremel, 2010), e alicerçar todo o processo na avaliação da aprendizagem (Gonçalves & Trindade, 2000; Duarte 2007; Perrenoud, 2000).

Na Lei n.º 6/92 (SNE), o estabelecimento de um ensino para a solução de problemas, enfatiza a ligação entre a teoria e a formação de cidadãos engajados socialmente. Por outro lado, a participação no processo de entidades comunitárias, cooperativas, privadas e comunitárias (Cf. art. 1) aponta para os pressupostos de um PEA orientado para atender as necessidades das comunidades locais e adequação do ensino e aprendizagem aos desafios da globalização.

A análise da Lei n.º 6/92 de 6 de Maio, do SNE permite concluir que a partir dela um passo gigante foi dado podendo ser considerado um momento de viragem relativamente ao sentido das práticas pedagógicas e ao papel de cada actor do processo (professor e aluno), como indica a estruturação do ensino em ciclos de aprendizagem, vinca a efectiva necessidade de transformar o ensino e a aprendizagem em um processo mais participativo e interactivo.

A nova Lei n.º 18/2018 (SNE) incorporou mudanças relevantes, como a obrigatoriedade de frequência da 7.ª à 9.ª classes - abrange o 1.º ciclo do ESG e a reestruturação dos ciclos de aprendizagem (1.º ciclo, da 7 à 9 classes; o 2.º ciclo, das 10ª à 12ª classes). Porém, também se percebe que os problemas que ensombraram a implementação da Lei n. 4/83 e a seguinte, ensombram-na, pois, ao nível do ESG prevalece a falta de condições desde a infra-estrutura adequada, professores com formação para a

leccionação do nível ensino secundário, os rácios adequados entre alunos e professores, materiais e meios de ensino, entre outros,.

Assim sendo, o acesso massivo à oportunidade educacional representa desafios, pois, face a tão grande número de alunos, a insuficiência de recursos, a falta de meios e materiais, a infra-estrutura educacional insuficiente e a professores sem formação deixam depreender que, ao nível das práticas, dificilmente o PEA poderá centrar-se na almejada qualidade das aprendizagens.

Nesta perspectiva, a pergunta que se julga relevante colocar é a seguinte: o que mostram os planos estratégicos no que respeita as estratégias visando inverter esse cenário?

O problema da qualidade de ensino e aprendizagem e a sua ligação com a falta de condições para a prática pedagógica, ou seja, meios e materiais, é continuamente referido nas diferentes estratégias de educação e em vários outros documentos, como se discute mais adiante nesta secção.

O I PEE (1999 - 2003/05) referiu-se à problemática da qualidade de ensino e das aprendizagens e salientava que a melhoria das “condições de trabalho para atrair professores com melhores qualificações” contribuiria para tornar a docência mais atractiva (MINED, 1998, p.21), ou seja, professores mais qualificados seriam o sinal certo para incrementar a qualidade de ensino e das aprendizagens. O Plano propunha, então, aumentar os investimentos nas condições educacionais.

Na mesma linha a Resolução n.º8/95 de 22 de Agosto, Política Nacional da Educação (PNE), vinca a necessidade da melhoria da qualidade e relevância de ensino e aprendizagem, cujo alcance, salienta, dependeria da melhoria da qualificação de professores, da modernização de métodos de ensino, meios e material escolar e da reabilitação e apetrechamento das escolas.

O II PEE (2006-2009) revelava que os graduados do ESG não reuniam habilidades e capacidades para o mercado de emprego, sequer para prosseguir seus estudos noutros níveis de ensino. Salientava que a fraca qualidade e relevância das aprendizagens eram exacerbadas pela má qualidade de infra-estruturas e a falta de equipamento laboratorial (MEC, 2007).

No mesmo alinhamento, o PCESG publicado em 2007 reconhecia que as estratégias no PEA devem ter em consideração as turmas numerosas (MEC, 2007) e que isto podia estar associado à fraca eficiência interna do sistema em particular, ao nível do ESG1 (MINEDH, 2020).

Na mesma linha, o art. 10º, alínea 2 do RAESG, que abrange o período entre 2010 e 2015, propõe uma na qual “o professor deve considerar a individualidade, ritmos de aprendizagens” diferenciados (MINED, 2010) e que lhe permita a partir dos resultados conseguidos avaliar contínua e sistematicamente (Diploma Ministerial n.º 59/2015) e a retroalimentar o processo.

É nesta perspectiva que se enquadram os princípios da avaliação, segundo o RAESG que abrange de 2015 a 2019: consistência entre os processos de avaliação, as aprendizagens e as competências através da utilização de métodos e instrumentos de avaliação diversificados; valorização das experiências do aluno e a primazia da avaliação formativa com enfoque na auto-avaliação (Cf. art. 5º, alíneas b., c., e d. do Diploma Ministerial n.º 59/2015).

Já anterior à publicação do RAESG em 2015, o PEE 2012-2016 referia-se à problemática da qualidade de ensino e das aprendizagens, indicava que a expansão sustentável do acesso ao ESG requeria recursos financeiros, materiais e humanos e seriam necessários procedimentos rigorosos de avaliação da aprendizagem (MINED, 2012).

O IV PEE 2020-2029 salienta que as taxas de conclusão no ESG de 2014 a 2017, apesar de se ter constatado nos últimos anos algum aumento, eram ainda muito baixas, em particular no ES2, e subscreve a necessidade de criação de condições para aumentarem as taxas de conclusão em particular, naquele ciclo do ensino do secundário (ES2) (MINEDH, 2019a).

A tendência percebida nas duas recentes leis do SNE - Lei n.º 6/92 e Lei n.º 18/2018 - é que as práticas devem concorrer ao favorecimento da individualidade, comprometerem-se com o desenvolvimento do aluno, dada a estruturação do ensino (ESG) em ciclos. A proclamação de lei da centralidade da actividade de ensino no aluno, ou seja, no alinhamento com uma prática que esteja alinhada aos pressupostos de uma avaliação

contínua das aprendizagens, sobre a qual deverá assentar a condução do processo da avaliação e do PEA, também revela isso.

Os PEE revistos mostram uma qualidade de ensino e aprendizagem problemática, informam que, para mudar o cenário, o desafio é a criação de condições (MINED, 1999; MEC/INDE, 2005; MINED, 2012; MINEDH, 2019a; 2020), que a expansão sustentável do acesso no ESG requer recursos diversos, desde financeiros, materiais e humanos (MINED, 2012); que “a prática de ensino... centra-se no professor mais do que no aluno” e que o aperfeiçoamento de professores em estratégias de ensino para a leccionação em turmas numerosas pode contribuir para a melhoria do PEA (MEC, 2006, p.16).

Em síntese, as leis do SNE (Lei n.º 6/92 e Lei n.º 18/2018) mostram uma tendência de avaliação da aprendizagem alinhada com a perspectiva construtivista, apesar de as práticas de ensino tenderem a revelar o contrário. Os PEE revelam que, mais do que problemas o desafio de oferecer uma educação emancipadora prevalece, como também prevalece a necessidade de tornar realista a pretensão do SNE de um ensino centrado no aluno, que cada aluno é diferente e as estratégias e os métodos devem estar alinhados com essa perspectiva no PEA.

2. 13. A avaliação segundo o plano curricular do ensino secundário geral

As directrizes relacionadas com a prática avaliativa no ESG também podem ser observadas no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). Segundo este dispositivo orientador, o currículo do ESG tem a orientação de colocar o aluno no centro do PEA levando-o e incentivando-o a actuar como sujeito activo na busca de conhecimento e na construção da visão do mundo. Nesta concepção de ensino:

O professor funciona como um facilitador a quem cabe criar oportunidades educativas diversificadas que permitem ao aluno desenvolver as suas potencialidades. Para o efeito, são sugeridas estratégias... tais como trabalhos aos pares e grupos, debates, chuva de ideias entre outros (MEC/INDE, 2007).

O mesmo documento dispõe no seu item VII que a avaliação é parte integrante do PEA e tem a função de acompanhar o progresso do aluno em relação aos objectivos e

competências básicas definidos no programa. Lê-se que a avaliação serve de mecanismo de retro-alimentação, fornece informação relevante aos pais, encarregados de educação, professores, direcção escolar e alunos sobre os sucessos e os fracassos. A avaliação deve estar presente em todo PEA, não limitar-se apenas a um exercício mecânico de aplicação de fórmulas e tradução em números. Assim, como o professor não pode adoptar estratégias de aprendizagem centradas no aluno e durante a avaliação fixar-se num único instrumento.

O PCESG é um documento onde constam orientações importantes relacionadas com a avaliação. A concepção de avaliação proposta neste plano deve ajudar os intervenientes a compreender as funções de avaliação no PEA. A selecção dos instrumentos segundo as directrizes, depende do nível do aluno, classe/ano, disciplina, faixa etária dos alunos e das condições de aprendizagem.

Podem se achar semelhanças e diferenças entre os dois regulamentos de avaliação (RAESG) em análise – de 2015 e o de 2019 – no que respeita à escala de classificação, a média trimestral e instrumentos de avaliação estabelecidos. O RAESG de 2019 (ainda decorrente actualmente), destaca-se do anterior nos critérios de aprovação (Diploma Ministerial n.º 7/2019 de 10 de Janeiro RAESG). A tabela 2.4 mostra essa diferenciação de critérios de aprovação e a sua articulação com os instrumentos de avaliação bem como as modalidades e os instrumentos de avaliação para o ESG.

Tabela 2.4: Articulação dos instrumentos e critérios de aprovação no ESG 2010-2019

Ano	Instrumento de avaliação	Critérios de aprovação	Classificação (0-20 valores)		Media Trimestral
			Avaliação qualitativa	Avaliação quantitativa	
2010 a 2015	a) Observação b) Questionário c) Entrevista d) Trabalho para casa. e) Teste. f) Seminário. g) Portfólio h) Visita de	Média anual 14 valores, o aluno dispensa - 10 valores o aluno vai ao exame	Excelente Muito Bom Bom Satisfatório Não satisfatório	19 a 20 17 a 18 14 a 16 10 a 13 Inferior a 10	Resulta da média da avaliação sumativa 60% e a média da formativa 40%.

	estudo. i) Verificação do caderno.	- No exame são avaliados os conteúdos do ciclo			
2019	Instrumentos semelhantes	- Não há dispensas - Admissão ao exame sem nota - Conteúdos do ciclo não são avaliados Sim conteúdos da classe de exame	Semelhante	Semelhante	Semelhante

Fonte: Diploma Ministerial n.º 59/2015 de 24 de Abril; Diploma Ministerial n.º 7/2019 de 10 de Janeiro – Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral.

Na tabela 2.4 pode-se ver que o RAESG de 2019 anula a dispensa ao exame, a nota dos ciclos não é tida em consideração, ou seja, não são avaliados os conteúdos das diferentes classes. Depreende-se que a inovação no RAESG de 2019 está alinhada com o pensamento de Mainardes e Stremel (2011) que proclama dever-se: (i) investir na aprendizagem como processo contínuo; (ii) eliminar/substituir notas por critérios de avaliação valorizadores da aprendizagem e não apenas o produto final; (iii) avaliar qualitativamente (observações, relatórios, fichas e outros) e (iv) disseminar a ideia de que as informações obtidas pela avaliação devem ser usadas como ponto de partida para planificar as estratégias no PEA.

No geral, compreende-se a existência de mudanças nas concepções de avaliação no RAESG, como o abandono da nota, a eliminação de dispensa ao exame e a valorização da avaliação formativa, contrastando com o anterior Diploma Ministerial n.º 59/2015 de 24 de Abril que contava a nota de frequência para a admissão ao exame e preconizava a formação contínua de professores e a mudança nas práticas de avaliação para alcançar os resultados almejados.

Com a inovação espera-se propiciar ao aluno a melhoria de conhecimentos e habilidades e de valores e, ainda, o aprimoramento da qualidade de aprendizagem, visto que o subsistema encarou e continua encarando o problema de altos índices de reprovações escolares.

Diante do exposto, percebe-se que a implementação da inovação, introduzida pelo RAESG (Diploma Ministerial n.º7/2019 de 10 de Junho), traduz a liberdade e responsabilidade dos sujeitos do PEA e pode contribuir para a melhoria do rendimento escolar do aluno. Significa a oportunidade para que o aluno reveja e aprimore os seus conhecimentos. Por tudo isso, ir ao exame sem nota pode contribuir para evitar a corrupção pois, segundo o entendimento da sociedade, as dispensas têm sido pagas. Tudo indica que a aplicação do exame, em que não entra em linha de conta a nota de frequência do aluno, pode induzir à melhoria da qualidade de ensino, dado que induz os alunos à prepararem-se melhor, vendo-se obrigados a rever a matéria do ano lectivo o que permitir-lhes-ia também mostrar aquilo que sabem.

O exame, no alinhamento com o art.º 31, n.º 1 do Diploma Ministerial n.º7/2019 de 10 de Janeiro, é a forma de efectivação do processo de aprendizagem enquadrado na modalidade de avaliação sumativa. A mesma fonte diz que os exames devem ser realizados nas classes terminais de cada ciclo. No alinhamento com Tavares, Meneghel, Robl, Barreyro, Rothene e Sousa (2011), importa destacar que, as normas da educação em Moçambique consideram o exame final como desempenhando um papel importante. Isso ocorre porque o exame pode classificar os alunos para os diferentes níveis de aprendizagem, i.e., aprovar ou reprovar. Porém, nenhuma avaliação dá resultados absolutos, dá sim informações sobre o que/como o aluno aprendeu apesar de as práticas de avaliação serem tendentes a examinar/ classificar muito e avaliar pouco (Silva & Lopes, 2016), induzirem ao esquecimento que avaliar não é simplesmente classificar/atribuir notas, mas servir à melhoria do ensino e a aprendizagem.

O exame é um instrumento importante para a atribuição da nota e certificar o nível alcançado pelo aluno conforme entre outros (Correia, Tavares & Silva, 2016, Ferreira, 2018; Silva & Moradillo, 2002). Concordando ser parte importante do processo, Correia *et al.* (2016) reiteram a necessidade da complementaridade da verificação (teste/exame) com outros instrumentos que permitam ampliar o campo da avaliação abrangendo aspectos qualitativos.

Relativamente às formas de classificação, o art.º 13 da Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro (SNE) estabelece que o ESG é nível pós-primário onde se ampliam e aprofundam os conhecimentos para o aluno continuar os seus estudos. Como se referiu, o subsistema de ensino compreende seis classes, por sua vez, organizadas em dois

ciclos, nomeadamente: o 1.º ciclo, que vai da 7.ª a 9.ª; o 2.º ciclo, que engloba da 10.ª a 12.ª classes.

O art.º 49 do RAESG em vigor desde 2019 (Diploma Ministerial n.º 7/2019, de 10 de Janeiro) estabelece que o rendimento escolar observará os seguintes critérios: mínimo de três testes escritos ao trimestre, duas ACS⁸ e uma AT⁹. A classificação de cada trimestre, por disciplina, deve ter em conta os resultados obtidos da Avaliação Contínua e Sistemática e de Avaliações Trimestrais (AT) considerando sempre a evolução do aluno. A média trimestral, obtém-se da soma das duas médias dos resultados das ACS somados à AT e dividida por três.

Pode ler-se no n.º 1 do art.º 54 do Diploma Ministerial n.º7/2019 de 10 de Janeiro (RAESG), que a nota no 1.º ciclo é igual a três (3) vezes a nota do ciclo por disciplina, mais a do exame dividida por quatro (4), nas escolas públicas e comunitárias com paralelismo pedagógico.

No alinhamento com as ideias de Queiroz (2010) e Luckesi (2014) a fórmula classificativa exerce grande poder na determinação da promoção ou não do aluno. Contudo, atribuir notas não é o garante de melhor aprendizado, visto constituir a representação simplificada de um momento do processo de aprendizagem. Paraphrasing Queiroz (2010), a nota é para certificar a aprendizagem não sendo possível exprimir só por um número o nível de aptidão do aluno, qualidade do esforço e o resultado de todo seu percurso de ensino e aprendizagem.

A obtenção de informações que certifiquem o nível de aprendizado implica a utilização de instrumentos de avaliação que permitem fazer diferentes apreciações. Nesta perspectiva, a atribuição de notas que culminam em transição ou não de classe do aluno - lembrando que números, apenas os posicionam numa escala de valor sem esclarecer o sentido de posição, não é o mesmo que se conseguiria com um leque alargado de

⁸A avaliação contínua sistemática (ACS) é uma actividade constante e formativa, recorre a uma variedade de instrumentos conforme o nível de ensino, o que se pretende com a avaliação e o contexto em que ocorre. Sua importância reside na aplicação de medidas educativas de reorientação e superação das dificuldades do aluno.

⁹Avaliação trimestral (AT) realiza-se no fim do trimestre/semestre lectivo, pode ser escrita ou de trabalhos práticos, visa identificar o nível de aprendizagem e classificar em função disso, e planificação de medidas correctivas.

instrumentos (qualitativo e quantitativo) sobre seu progresso (aluno) para os objectivos educacionais (Luckesi, 2014).

A exigência da lei impõe aos sistemas público e particular de ensino a necessidade de efectuar um processo contínuo e qualitativo, dados os elevados índices de reprovações. O facto de o sistema considerar que a média trimestral no ensino secundário deve resultar de 60% da média de testes escritos e 40% de outras avaliações pode induzir os professores a valorizar a avaliação sumativa.

Em síntese, apesar de os critérios de aprovação e classificação no ESG serem definidos ao nível macro, como mostra o RAESG de 2019, o professor não tem condições para individualmente mexer com isso no sentido de estabelecer a igualdade a respeito dos critérios e formas de aprovação. Existe a necessidade de reflectir sobre o porquê da predominância do teste escrito como instrumento de avaliação preferido sobre os demais instrumentos preconizados no regulamento de avaliação de aprendizagem ao nível do ensino secundário.

2.14. Conceptual teórico

A presente pesquisa ancora-se na perspectiva da pedagogia diferenciada que na visão de Chousa (2012), permite ao aluno um aprender diferente, porque suas relações com o saber são diferentes, como aprende melhor quando são consideradas as particularidades de cada um, como, os pontos fortes, os interesses pessoais, necessidades e os estilos de aprendizagem, ou seja, quando o professor respeita a individualidade e ensina atendendo à diferença.

Considerando que todos os alunos são diferentes, que eles têm relações diferentes com o saber, têm interesses diversos, aprendem com estratégias e com ritmos próprios, partindo disso, o emprego da pedagogia diferenciada é necessário, visto ocorrer dela a oportunidade de o professor identificar e responder às necessidades de aprendizagem do aluno.

Nesta perspectiva, a diferenciação pedagógica é apresentada como resposta para a superação das desigualdades entre alunos em dificuldades (ou sobredotados) e outros “responder a uma vontade de centralização (da prática) no aluno em vez de nos saberes”

(Feyfant, 2016). Significa, também, dar mais do mesmo aos alunos que não alcançaram ainda os objectivos.

Carvalho (2014) e Feyfant (2016), Favarão e Salvi (2016) corroboram com Santana (2000) que ao nível da sala de aula o desafio é criar condições para os alunos aprenderem. Nesta linha, Frade (2015), Gonçalves e Trindade (2000) e Perrenoud (2000), entre outros dizem ser necessário o emprego de um conjunto diversificado de meios/estratégias de ensino para a aprendizagem, visando conferir autonomia e permitir aos alunos com aptidões e comportamentos e saber fazer diferenciados, em grupos, na mesma turma possam alcançar por vias diferentes os objectivos comuns.

Gonçalves e Trindade (2010) revelam que os princípios subjacentes à prática da pedagogia diferenciada são, seguintes:

- Sala de aula onde se diferenciam situações de ensino e aprendizagem e a flexibilização do processo de intervenção pedagógica que ocorre (tempo, materiais, metodologias de ensino, etc.) no qual se podem ser usar variadíssimas formas;
- Diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos;
- Organização flexível do tipo de agrupamento de alunos, necessária às actividades pode permitir que ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho;
- Alunos, todos, trabalham consistentemente com propostas de trabalho e actividades adequadas e desafiantes;
- Alunos e professores colaboram no âmbito do processo de aprendizagem.

A diferenciação não passa somente pela individualização (explicações dadas pelo professor; actividades e o trabalho dos alunos na sala de aula e em casa; observação e avaliação), como explica (Perrenoud, 2000). Ocorre também pela mediação, no ensino mútuo, em equipas ou grupo, ou classe; por actividades ou situações de aprendizagem significativas, mobilizadoras e diversificadas no pressuposto da existência das diferenças pessoais culturais em termos de aprendizagem, de necessidades e de modos de compreensão individuais (Feyfant, 2016).

Pode-se depreender dos discursos diversos (Carvalho, 2014; Gonçalves e Trindade, 2010; Feyfant, 2016; Frade, 2015; Perrenoud, 2000; Silva e Scherer, 2019) que a diferenciação encerra novos modos de planificar e avaliar tomando em consideração que os alunos apresentam formas pessoais de aprendizagem deve-se, assim, no processo adequar os meios e materiais e incrementar esforços de/para a intermediação. Significa, que poderá implicar um esforço suplementar do professor, para a reorganização e rentabilização dos tempos e espaços escolares, como se referiu anteriormente, tendo em conta os ritmos/modos de aprendizagem.

A pedagogia diferenciada está ligada ao construto de autonomia e cooperação, nesta linha, deve prevalecer a negociação e a escolha de variados percursos de aprendizagem (Frade, 2015; Perrenoud, 2000; Santana, 2000; Silva & Scherer, 2019; Tavares, 2015), adequados às características individuais, considerando que o aluno ocupa o centro do processo. Vieira (2019) refere que diferenciar não significa dar mais tarefas aos alunos com mais dificuldades, nem colocá-los a frequentarem aulas suplementares para ouvir o mesmo que já tinham ouvido antes, mas, sim, aos alunos com características, capacidades/conhecimentos diferenciados levá-los a desenvolverem um trabalho diferente que propicie a promoção de aprendizagem.

O ponto de partida para a diferenciação é o conhecimento adquirido pelo professor sobre os alunos, pode implicar a tomada de consciência e da aceitação pelo professor de que trabalha com alunos com diferenças entre eles quer seja na forma como eles aprendem, quer como constroem suas aprendizagens (Mendonça, 2007; Vieira, 2019). Nesta linha, o professor deve aceitar que cada aluno realize as tarefas adequadas às suas possibilidades.

Os elementos de diferenciação podem estruturar-se em três níveis, nomeadamente: do conteúdo, do processo e dos resultados (Chousa, 2012; Leonor, 2009; Silva & Scherer, 2019; Vieira, 2019). Podem apresentar também três formas: simultânea, onde os alunos realizam tarefas distintas, ou seja, centrada no que eles fazem; sucessiva, que ocorre durante um longo período centrada na natureza de representações múltiplas de conceito/tema; por último, a variada que combina as duas formas de diferenciação anteriores, a simultânea e a sucessiva.

Diferentemente da proposta da diferenciação de três níveis, Feyfant (2016) adiciona um quarto nível denominado de “estruturação do trabalho em aula”. Neste trabalho a discussão é efectuada à volta dos três níveis de diferenciação (conteúdo, processo e resultados) propostos em (Chousa, 2012; Leonor, 2009; Silva e Scherer, 2019; Vieira, 2019), porquanto o quarto nível proposto em Feyfant (2016) está incorporado no nível do “processo”, na proposta em discussão neste estudo, i.e., na diferenciação em três níveis, como referido anteriormente.

Assim sendo, no que respeita à diferenciação do conteúdo a centralidade é sobre o que os alunos aprendem e como o fazem (Chousa, 2012; Feyfant, 2016; Leonor, 2009; Silva & Scherer, 2019; Vieira, 2019), consiste na adaptação e proposição de conteúdos de aprendizagem em função das características do aluno ou grupo de alunos. Deste modo, no que aos propósitos da diferenciação do conteúdo diz respeito deve-se, definir e enunciar os objectivos específicos que se pretendem alcançar, escolher os conteúdos adequados ao nível do aluno/grupo, oferecer material suplementar, referenciais ou ferramentas organizacionais.

Na mesma linha Chousa (2012) acrescenta que ao nível da diferenciação do conteúdo, pode-se iniciar com um problema proposto pelos alunos alinhado ao programa, sob a supervisão do professor que no início da actividade pode/deve apresentar a lista dos conteúdos a abordar aos alunos para o seu conhecimento e tomada de consciência dos conteúdos do programa.

Relativamente à diferenciação ao nível do processo, ela “centra-se na diferenciação das práticas de aprendizagem em função dos alunos” (Chousa, p.56). Ocorre também a diferenciação na utilização de diferentes estratégias de ensino, na diversificação de materiais utilizados, nas metodologias e instrumentos. Isso permitirá que os alunos acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem (Chousa, 2012; Feyfant, 2016; Perrenoud, 2000) ou diferenciadas as propostas de trabalho. Ainda ao nível de diferenciação do processo, deve-se procurar explorar a interdisciplinaridade dos conceitos, oferecer a oportunidades de os alunos trabalharem em grupo (estratégias), ensinar/consolidar conceitos (métodos) e/ou ainda propor a realização de mesma tarefa com diferentes materiais.

Relativamente à diferenciação nos resultados, considerando a centralidade da actividade no aluno, nos seus interesses, dificuldades e/ou problemas que eventualmente surjam, os resultados devem (podem) ser apresentados à turma, e os alunos devem “ser incentivados a apresentar críticas construtivas do trabalho dos colegas” (Chousa, 2012, p.44), incumbindo ao professor apresentar resoluções para as dificuldades apresentadas pelos alunos, sanando-as.

Face à heterogeneidade dos alunos Feyfant (2016) explica que se deve oferecer um nível adequado de apoio (pelo professor ou pelos pares do aluno), manter um ritmo de aprendizagem que permita dar atenção aos alunos, colocar questões auxiliadoras do desenvolvimento que contribuam para melhorar as capacidades do pensamento, apelar à metacognição (recuperar aprendizagens e/ou estratégias eficazes já utilizadas), favorecer a troca de ideias/opiniões, variar o tempo para cada tarefa e encorajar os alunos que desejem aprofundar um tema.

O produto é o trabalho apresentado/effectuado pelos alunos, constitui a prova que compreenderam, a demonstração de como utilizam e representam o que aprenderam ou aprenderam a fazer (Vieira, 2019). Nesta perspectiva, Leonor (2016) declara ser necessário diversificar o tipo de resolução de tarefas pelo aluno e aceitar que ele apresente diferentes formas de fazer as coisas, pois a exploração de outras possibilidades constitui um incentivo.

Ainda com relação ao produto, Vieira (2019) informa que pode ser diferenciado ao nível da criatividade. A apresentação final, portanto, o produto, pode ser elaborado recorrendo a diferentes suportes, como, por exemplo: exposição oral, a divulgação em textos de diferentes tipos, sua representação por esquemas, reportagens com registo em áudio ou em vídeo, entre outros. Significa que ao aceitar as produções mais variadas, como se referiu, recorrendo a diversos níveis de complexidade, está-se viabilizando a possibilidade de o aluno mostrar a sua compreensão do objecto de estudo (conteúdo) das mais diversas formas. A figura 2.3 mostra as formas de diferenciação pedagógica discutidas ao longo do texto.

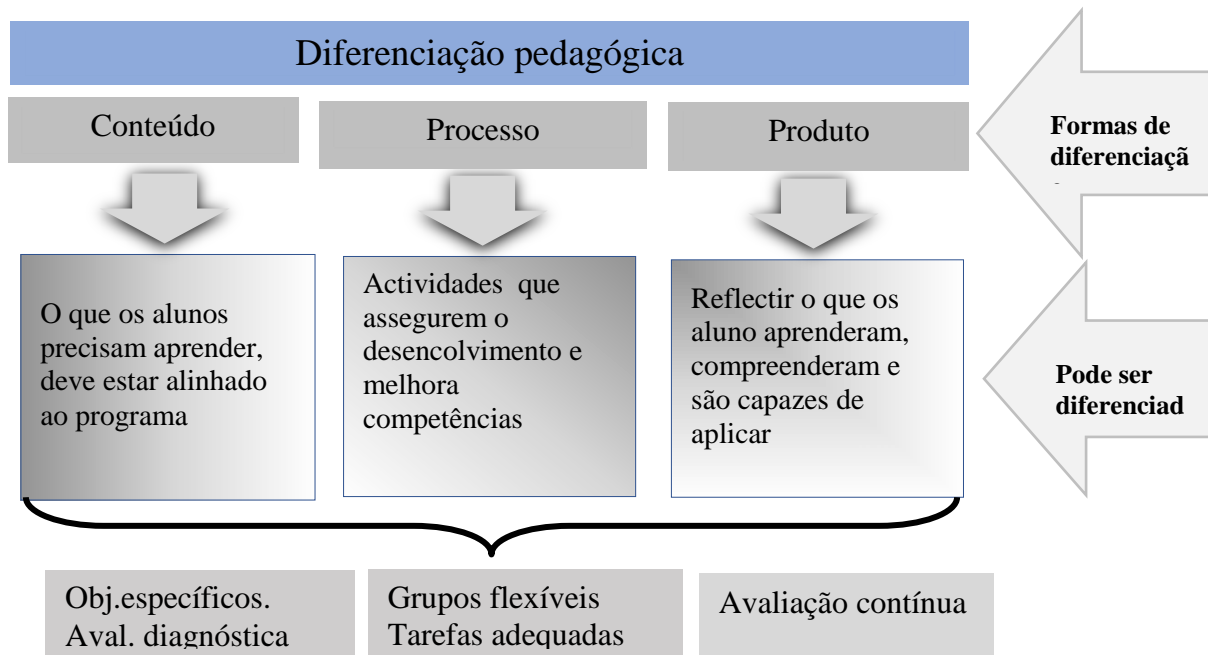


Figura 2.3 Diagrama das formação diferenciação pedagógica

Fonte: Adptado de Vieira, 2019.

O ponto de partida para a diferenciação (ver figura 2.3) consiste em determinar como e o que os alunos devem aprender, as questões deverão ser colocadas na forma de objectivos específicos, implicando a necessidade de avaliação diagnóstica, para se estar a par dos pré-requisitos dos alunos, i.e., conhecimentos prévios para as abordagens a colocar em discussão.

Pode-se ver a (figura 2.3), na parte central da figura relativamente à diferenciação no processo, considerando que uma turma é composta por uma grande diversidade de alunos, havendo dificuldades na compreensão dos conteúdos, o professor deve formar grupos, seleccionar estratégias e métodos diversificados tendo em conta a situação de aprendizagem (Vieira, 2019).

Nesse processo a avaliação é necessária, informa sobre a aprendizagem, os caminhos para o alcance da meta previamente definida. Ela deve ser conjunta, entre os alunos e o professor, dado que permite aferir se os resultados foram alcançados, se eram os resultados esperados, se podiam ser diferentes e a partir dela, refazer-se o caminho para melhorar as aprendizagens.

Entendem Dias (2010), Freire *et al.* (2013), Queiroz (2010), Santos (2003), entre outros, que a implementação da pedagogia diferenciada na sala de aula é tão importante quanto necessária numa prática avaliativa reguladora, com aporte na mudança da metodologia de trabalho e na planificação dos conteúdos evitando o improvisado.

A pedagogia diferenciada identifica-se com os pressupostos do construtivismo, i.e., com a perspectiva do desenvolvimento humano integrado, confere um importante papel ao sujeito no processo de construção do conhecimento privilegiando a interacção social (Vieira, 2019). A par da necessidade de variação de estratégias e valorização do contexto, a construção social do conhecimento, partilha entre professores, alunos e demais intervenientes o poder de avaliar, do privilégio da avaliação formativa não renega os métodos quantitativos (Queiroz, 2010). O construtivismo defende a existência da interrelação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento (Fossile, 2010), que a aprendizagem ocorre através da interacção entre os agentes do processo e do sujeito com o objecto do conhecimento, com a intermediação do professor partindo de conhecimentos prévios do aluno (Dias, 2010).

A tabela 2.5 mostra atitudes e/ou acções do professor e os ganhos correspondentes na pedagogia diferenciada.

Quadro 2.2: Práticas de ensino diferenciado

Permite ao professor e aluno (ganhos)	Atitudes/acções
Maximizar o desenvolvimento de cada aluno	Adaptar as práticas de ensino para garantir que o aluno aprenda
Aumentar estímulos à interacção entre o professor e aluno	Providenciar nível apropriado de desafios, envolvendo e incentivando o aluno,
Dialogar constantemente com o aluno	Estabelecer a ligação entre o aluno, os objectivos e os conteúdos da aprendizagem a realizar.
Auxiliar o aluno a investigar	Comprometer o aluno com a sua aprendizagem
Tornar o aluno mais participativo.	Envolver o aluno na sua aprendizagem

Fonte: Adaptado de Vieira (2018).

Se Piaget postula que o desenvolvimento precede a aprendizagem, e o entendimento de Vygotski é que a aprendizagem pode e/ou deve anteceder o desenvolvimento (Jofili, 2002) e que a escola tem papel destacado, depreende-se que o postulado por Vygotski e

Piaget contribui/incentiva os professores a não arraigarem-se na escola tradicional (Rizzon, 2010).

O impacto da implementação da pedagogia diferenciada está ligado à perspectiva construtivista que pode atrelar-se ao enorme diferencial, pela positiva, com ganhos quer relativamente às práticas do próprio professor reflectido nos resultados, quer relativamente ao aluno traduzindo-se na melhoria da aprendizagem. Permite o fortalecimento do sentido de inclusão, conferindo-lhe (ao aluno) mais autonomia, mais confiança e motivação a aprender.

2.15. Síntese da revisão da literatura e lições aprendidas

a) Síntese da revisão da literatura

Os aspectos mais salientes discutidos ao longo do capítulo da revisão da literatura são apresentados resumidamente com o propósito de propiciar uma reflexão cuidadosa sobre a relevância dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, sua articulação às modalidades de avaliação alicerçados aos propósitos da consolidação da edificação do conhecimento.

Na revisão, a apresentação dos conceitos de diferentes autores visa revelar as modalidades de avaliação na perspectiva de diferentes autores e como atendem diferentes concepções da avaliação, reflectir em torno do entendimento da articulação de sobre instrumentos de avaliação no PEA, vistos como meios usados pelo professor para interacção com os alunos.

A revisão traça também a caracterização das concepções teóricas de avaliação e os modelos pedagógicos entre os séculos XIX-XX à volta dos quais se discute a evolução da prática avaliativa. A caracterização das concepções teóricas de avaliação fornecida por estudiosos ajudaram a dar a conhecer melhor os diferentes paradigmas da avaliação de aprendizagem.

Na perspectiva de um ensino centrado no aluno, enfatizam como no processo da avaliação da aprendizagem o professor deve ter em conta os conhecimentos que os alunos têm, mesmo que não tenham contribuição científica. Aliás, tendo em conta isso, procura-se esclarecer que a tarefa do professor, entre outras, é motivar o envolvimento do aluno acolhendo-o num clima harmonioso que propicie o desenvolvimento das

capacidades de reflexão, habilidades, atitudes, ou seja, sua individualidade incentivando a iniciativa e a vontade de aprender.

As diferentes concepções de aprendizagem discutidas ao longo da revisão tem como objectivos elucidar que, se se pretende um ensino para a aprendizagem deve-se tomar como necessário, encarar a avaliação na perspectiva construtivista, como a que pode conduzir a esse desiderato. A perspectiva construtivista enfatizada no capítulo tem como ensejo mostrar que o diálogo na sala de aula, a interação entre o professor e o aluno, a sua individualidade devem fazer parte do repertório do professor no PEA; visa também mostrar estar o comprometimento com a pedagogia diferenciada (referencial teórico do estudo) em que o aluno, como se referiu anteriormente, é o centro do processo, assim como no que respeita ao exercício das práticas pedagógicas na sala de aula, o professor tem o papel de mediador.

O capítulo discute também as directrizes de avaliação da aprendizagem escolar desde a publicação da primeira lei do SNE. O objectivo era fornecer uma visão realista das tendências das práticas de avaliação em instituições de ESG. Entre as mudanças mais significativas que ocorreram no SNE, a ampliação do acesso ao ensino é a mais saliente, pois o acesso à educação escolar antes restringido pelo sistema educacional colonial, estava ao alcance de qualquer indivíduo. A década de 1990 viu acontecerem mudanças estruturais, como o acesso à participação privada e comunitária na educação e a reorganização da escola em ciclos de aprendizagem, e, essencialmente, ao nível das práticas pedagógicas em particular, na avaliação de aprendizagem houve uma viragem no que respeita ao papel dos actores no PEA, visto que, na essência, o fundamento de um ensino em ciclos reside na importância conferida ao papel do aluno, que passa a constituir o centro de todo o PEA, e o professor o de mediador.

A revisão discorre sobre a implementação do SNE e com ela a expansão generalizada do acesso ao ensino, que ocorreu não acompanhada das condições necessárias e adequadas e problemas, como, a falta de recursos, falta de meios e materiais, infraestrutura insuficiente, qualidade das práticas ao nível da sala de aula mencionados em pesquisas educacionais como sendo ineficiente e que constituem um sério obstáculo à qualidade de ensino e aprendizagem.

Os documentos e estudos revisitados mostram uma qualidade de ensino e aprendizagem problemáticos e intrinsecamente ligados, entre outros, aos aspectos referidos anteriormente transparecendo que a melhoria da qualidade inclui a formação e capacitação do professor. Assim sendo, apesar de leis do SNE, planos estratégicos e outros documentos proclamarem um ensino e aprendizagem para a formação integral do indivíduo, a tendência nas práticas percebidas nos estudos parece contrastar com o proclamado nesses documentos visto que o objectivo de entregar uma educação emancipadora ainda não é um facto conseguido.

A discussão teórica à volta da relação entre os instrumentos de avaliação e o rendimento escolar tinha como propósito elucidar a relevância da utilização consistente dos instrumentos de avaliação. À volta do tema, revisitados sobre a influência dos instrumentos de avaliação no rendimento pedagógico, não são conclusivos sobre a relação directa entre os instrumentos utilizados e o rendimento pedagógico do aluno, apesar de todos eles ressaltarem a necessidade de utilização dos instrumentos de avaliação no PEA, da sua diversificação.

A revisão procurou explorar os factores de insucesso e os estudos mostram que a génese do problema que leva ao abandono escolar sem antes concluir o ciclo, em Moçambique, em particular é: situação estruturais/institucionais, prática pedagógica, pobreza e aspecto cultural que leva à dificuldade de manter a criança na escola. Relativamente às qualidades das aprendizagens, a formação e capacitação do professor e na infraestrutura escolar constituem verdadeiros desafios a serem superados se se pretende uma escola mais emancipadora. Abordou os critérios de avaliação da aprendizagem, tendo em conta a perspectiva de que a construção do conhecimento deve alicerçar-se num processo interactivo. Os estudos consultados revelam que os critérios de avaliação de cada disciplina devem ter em conta o perfil dos alunos, as técnicas e instrumentos de recolha da informação, atenderem à diversificação e as mais variadas situações de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, os critérios devem contar com a colaboração de alunos, pais e encarregados de educação e professores conforme a modalidade, natureza e a pertinência dos dados que se deseja colher.

No que concerne à reflexão em torno dos critérios de aprovação no ESG, pretende-se que as inovações introduzidas no último regulamento de avaliação do ensino secundário publicado em 2019 auxilie a perceber que pretendem conferir alguma liberdade aos

sujeitos do processo de ensino, mas também a uma maior responsabilidade relativamente ao desempenho do professor na perspectiva de que o seu empenho pode contribuir para a melhoria do processo e pode também influenciar positivamente o rendimento escolar do aluno.

Por último, apresentou-se a perspectiva teórica que orienta o estudo— pedagogia diferenciada — que sustenta as discussões ao longo da revisão da literatura visando elucidar as bases que defendem uma aprendizagem transformadora e impulsionadora do desenvolvimento do aluno.

b) Lições aprendidas

A presente tese visa analisar o processo de avaliação da aprendizagem em particular, a utilização dos instrumentos de avaliação no PEA visando aferir quais as percepções, as dificuldades e o que obsta à utilização e/ou articulação dos instrumentos de avaliação pelo professor no seguimento ao que recomenda o regulamento de avaliação da aprendizagem.

O estudo faz um breve relato sobre a educação no período colonial, os estudos mostram um sistema que servia interesses coloniais de dominação e subjugação daí a estruturação de um ensino baseado em dois modelos distintos: um modelo dirigido aos filhos do colonizador que formava indivíduos para serem servidos e outro modelo, direccionado ao indígena que formava indivíduos para servir, visava à formação de indivíduos pouco questionadores.

Entre as principais lições aprendidas, a nacionalização da educação permitiu a materialização do projecto de educação para as massas, concebido nas zonas libertadas, durante a luta de libertação nacional. A materialização do projecto baseou-se na infra-estrutura física existente e construída no período que antecede a independência do país e também, parte, nos recursos humanos existentes na altura, nomeadamente, professores e técnicos do sector da educação.

Sucedem que a infra-estrutura escolar herdada já não se adequou ao projecto da massificação do acesso à educação. Além disso, acompanhando o problema de infra-estrutura insuficiente, e apesar de no momento ter iniciado o programa de formação acelerada de professores para substituir os que abandonaram seus postos, tema não

discutido por não constar como objecto da tese, faltaram professores para as necessidades do momento resultando disso, entre outros, um défice no número de professores e, também, a falta de professores com a qualidade em técnicas/métodos de ensino para prosseguir o projecto de formação do homem novo. A pesada herança colonial da pobreza no seio da maioria da população teve reflexos profundos ao nível da percepção da relevância da educação pela população prevalecendo até à actualidade – problema que ocorre similarmente nos países com que o país partilha as fronteiras, antigas colónias inglesas–, podendo-se depreender ser devido à pobreza, como por questões de índole cultural–, a prioridade da população sobretudo nas áreas rurais não é a escola, ou seja, a população coloca como sua principal prioridade a sua própria subsistência, assunto não objecto deste estudo, mas, pode eventualmente ser objecto de futuras pesquisas.

Entre as lições aprendidas da revisão da literatura pode-se contar também que nas leis do SNE, da primeira à última publicada em 2018, relativamente aos objectivos de dar formação integral ao aluno constituem desafios às autoridades, no geral, da educação, em particular, daí a necessidade de convocar esforços para responder aos desafios relativos à falta de material e meios de ensino, condições de infra-estrutura que se revela algo inadequada e insuficiente, qualidade das aprendizagens, formação do professor para dar solução aos problemas, por um lado. Por outro lado, os estudos e documentos revisitados revelam que a avaliação da aprendizagem que tem lugar na maioria das instituições de ensino é feita à exactidão de reprodução do conteúdo leccionado na aula, reflecte a abordagem tradicional, assaz caracterizada pela transmissão de conhecimentos, não estando, por isso, no alinhamento ao estabelecido nas leis do SNE.

Ocorre que o fundamento da escola que se pretende que forme indivíduos reflexivos, capazes de transformar a sociedade, o desafio consiste em desencadear esforços no sentido de centrar a acção formativa no aluno, uma prática que transcenda a ideia da classificação, de medição e selecção. O distanciamento do professor relativamente ao estabelecido no regulamento de avaliação no que concerne à utilização e diversificação de instrumentos de avaliação a depreender dos estudos consultados pode não contribuir para o alcance desses propósitos.

Revisando a organização da escola em ciclos no ensino secundário, em vigor desde 1992, (Cf. Lei n.º 6/92, SNE), a prática pedagógica e a prática de avaliação da

aprendizagem percebidas, parecem não estar alinhadas com os propósitos daquele instrumento legal, porquanto o ensino em ciclos demanda condições objectivas de ensino e aprendizagem ao nível da sala de aula e de acompanhamento do aluno pelos pais e encarregados de educação, assim como à mudança de postura do professor e na adopção de processos inclusivos e eficazes ao nível do ensino e aprendizagem, na aula; assim como se percebe de igual modo alguma falta actual dos saberes necessários dos professores como o que mais impacta o PEA.

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

3.1 Introdução

O presente capítulo discute os procedimentos metodológicos adoptados pelo estudo tendo em conta que a realização de uma pesquisa é o culminar de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos alinhados com o problema de estudo, os objectivos e as questões de investigação. Metodologia, como refere Michel (2009), é o caminho que procura a verdade e se constitui como um conjunto de métodos e técnicas utilizados numa investigação.

Vale lembrar que a presente investigação analisa o processo de avaliação da aprendizagem do aluno pelo professor tendo como seu principal foco o uso dos instrumentos de avaliação no processo de avaliação. Assim, para o alcance deste objectivo foi feita uma pesquisa com classificação quanto aos objectivos, à abordagem e ao objecto do estudo. Na sequência, são apresentadas a população e a amostra sobre quem incide o estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, a validade e a fiabilidade do estudo e os aspectos éticos envolvidos.

3.2. Classificação da pesquisa

a) Quanto aos objectivos

As pesquisas podem variar segundo o enfoque dado pelo investigador tendo em conta o objecto de estudo, os objectivos e as condições (objectivas e subjectivas), as metodologias, entre outros. Nesta perspectiva e para responder à pergunta operacional do estudo formulada no Capítulo 1, esta pesquisa é, do ponto de vista de objectivos do tipo explicativa e descritiva. Este tipo de pesquisas tem como propósito descrever e evidenciar as características do fenómeno em estudo, relacionando as variáveis existentes entre eles (Gil, 2008; Michel, 2009; Oliveira, 2011). Sem discordar com esta percepção, Castro (2014) refere que estudos descritivos têm como propósito o desmembramento das partes constituintes do fenómeno para compreendê-lo melhor, tanto no seu aspecto particular como no geral. Nesta perspectiva, Siqueira (1969) reitera que o método descritivo permite a análise de cada elemento constitutivo do assunto e a sua relação com o todo e acrescenta que estas pesquisas devem ser complementadas

com outras explicativas, estas, preocupam-se com a identificação de factores que procuram elucidar o porquê das coisas (Gil, 2008). Corroborando com Gil (2008), Zanella (2013) explica que pesquisas explicativas tratam das razões da ocorrência social do fenómeno, no caso, do fraco uso e diversificação dos instrumentos de avaliação (formativa) e a dificuldade do professor em seguir o recomendado no RAESG. Paraphrasing Oliveira (2011), pesquisas explicativas visam gerar conhecimentos novos e, neste estudo, visa a melhoria da avaliação da aprendizagem nos seus aspectos práticos, na utilização dos instrumentos da avaliação da aprendizagem que se traduzam em resultados mais consistentes.

A partir do estudo empírico (trabalho de campo), procurou-se descrever as percepções do professor sobre o que considera de obstáculos ou impedimentos à diversificação dos instrumentos de avaliação no PEA. A pertinência dos métodos explicativos e descritivos deve-se ao explicado anteriormente, ao estudo e a explicação do fenómeno e também a esperada contribuição na proposição de um novo instrumento que se espera induzir à melhoria do processo de avaliação e a conseqüente melhoria das aprendizagens do aluno.

b) Quanto à abordagem

Quanto à abordagem esta pesquisa é qualitativa e quantitativa. A pesquisa qualitativa enfatiza a qualidade da informação, trata de captar não só a aparência do fenómeno, como a sua essência, explicar a origem e buscar o entendimento das relações que ocorrem entre o objecto e a situação bem como intuir sobre as conseqüências (Bogdan & Biklen, 1994; Guerra, 2014; Marconi & Lakatos, 1999; Oliveira, 2011; Richardson, 2008).

A informação empírica adquirida no trabalho de campo centra-se no processo de avaliação, ou seja, na percepção das dificuldades enfrentadas pelos professores na aplicação e articulação dos instrumentos de avaliação, em três escolas do ensino secundário, na Cidade e Província de Maputo, o entendimento sobre a relevância do fazer pedagógico no desenvolvimento do aluno. Gil (2008), Godoy (1995), Michel (2009) e Marconi e Lakatos (1999; 2003) explicam que é essencial em pesquisas qualitativas a descrição e a busca pela essência. Mais, estudos qualitativos definem-se

também como os que têm fundamento em análises caracterizadas pelo não uso de procedimentos estatísticos.

Minayo (2001), Oliveira (2011), Richardson (2008) e Rizzini, Castro e Sartor (1999) afirmam que este tipo de estudos pautam pela observação e descrição dos fenómenos com vista a compreender as causas que os explicam. Na mesma linha Minayo (2001, p.22) refere que as pesquisas qualitativas preocupam-se com um dado nível de realidade que não pode ser quantificado, com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” e com o espaço profundo das relações, processos e fenómenos não podendo ser reduzidos apenas à operacionalização das variáveis.

Corroborando com Minayo (2001) Amado (2013), Camara (2013), Creswell (2014), Michel (2009), Richardson (2008) Silva e Fossá (2013) atestam que estudos qualitativos têm subjacente a perspectiva interpretativa e a dinâmica contextual e temporal entre o pesquisador e o objecto de pesquisa. Acrescentam que o seu carácter holístico reside na adopção de referenciais, como, entendimento, compreensão, construção de sentidos e intencionalidade.

Parafrazeando Bogdan e Biklen (1994), Marconi e Lakatos (2003), Minayo (2001) e Oliveira (2011) referem que a apreensão dos fenómenos sociais que envolva pessoas deve ocorrer durante o seu fazer quotidiano, no seu ambiente natural. Nesta perspectiva, o estudo foi efectuado nas escolas onde os professores efectivamente desenvolvem as suas actividades.

c) Quanto ao objecto de estudo

Relativamente ao objecto, o presente estudo é classificado como de “caso múltiplo”, (Yin, 2001). Nos estudos desta natureza, também denominados estudos “multi-casos”, a análise restringe-se a uma ou mais unidades. No presente caso, o estudo debruça-se sobre a aplicação de instrumentos de avaliação em múltiplos casos tais como as três escolas secundárias envolvidas neste estudo das quais, duas na cidade de Maputo (uma urbana e outra periférica) e uma rural, no distrito de Boane, província de Maputo.

Destaca Oliveira (2011) que os estudos multi-casos têm como propósito principal analisar um objecto de estudo de maneira singular, mesmo que posteriormente venham a ser observadas semelhanças com outros casos; procuram retratar a realidade tal como

é de forma completa e profunda. Corroborando com Yin (2001), Oliveira (2011) e Carneiro (2018) salientam que o caso é sempre um recorte da realidade ou apenas um aspecto específico dessa realidade, ou ainda, um conjunto de características que tornam o caso peculiar e interessa pesquisá-lo.

Neste estudo, as características principais que o tornam peculiar são: o professor que lecciona o ensino secundário em três escolas (cidade e província de Maputo) e a dificuldade por ele manifestada na utilização e diversificação de instrumentos de avaliação (formativa) do aluno.

Apesar de o estudo multi-caso requerer mais tempo e recursos que o normalmente previsto em pesquisas de apenas um caso, a pretensão deste estudo é que forneça provas mais convincentes sobre o objecto de estudo e leve ao alcance dos objectivos propostos na pesquisa. Mais, estudos multi-casos, portanto, da natureza do presente estudo tende a conseguir resultados mais robustos do que os estudos centrados de um único caso, apesar não poderem generalizar os resultados a toda a população em estudo, o alcance dos seus resultados pode ser previsto (se similares ou contrários) em casos de replicação da pesquisa.

Partindo do princípio de que as lições retiradas de estudos multi-casos fornecem informações fiáveis sobre o objecto de estudo, relativamente às experiências do professor na materialização do currículo no PEA em particular, a utilização dos instrumentos variados e formativos a par dos instrumentos sumativos, espera-se que os resultados a alcançar nesta pesquisa contribuam para um melhor fazer pedagógico do professor e se traduza também na melhoria da aprendizagem dos alunos.

3.3. Caracterização das áreas de estudo

Como referido, o estudo teve lugar em três escolas do Ensino Secundário Geral (ESG): duas situadas na cidade de Maputo - uma na área urbana e outra localizada na periferia-, a terceira, rural, na província de Maputo. A escolha destas escolas baseou-se, principalmente, em dois critérios: (i) serem escolas públicas do ensino secundário leccionando o 1º ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes) e, (ii) estarem inseridas num meio razoavelmente heterogéneo (urbano, peri-urbano e rural) para permitir a comparação.

Segue-se a apresentação do historial e localização das escolas do estudo.

a) Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu

Esta escola foi inaugurada em 1945 com o nome de Rainha D. Leonor. A sua construção foi autorizada pelo então Governador-Geral, Paulo Augusto de Rego, sob o despacho de 14 de Setembro de 1945 (Direcção Pedagógica, 2020). Vocacionada à educação feminina antes da independência do país, foi nacionalizada em 1977 e então ganhou a denominação de Escola Primária do 1º Grau. Situa-se no Bairro do Alto-Maé A, Av. Eduardo Mondlane n.º 234, no Distrito Municipal KaMpfumo e ocupa uma área estimada em 8.182 m.² Os seus limites são: a Norte, pela Av. Maguiguana; a Sul, pela Av. Eduardo Mondlane; a Este, pela Av. Mohamed Siad Barre e a Oeste, pela Av. Lucas Luali. Ao abrigo do art.º 1, do Decreto n.º 16/2000, de 3 de Outubro, passou a designar-se, desde 2002, de Escola Primária Completa, leccionando o ensino primário (1.º e 2.º graus). A sua classificação em escola do ESG (diurno e nocturno) leccionando o 1.º ciclo implicou reformas, passando a designar-se de Escola Secundária Eduardo Mondlane, desde 2006. Novas reformas sucederam-se e em 2010 passaria a tomar o nome que ostenta actualmente: Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu (Direcção Pedagógica 2020). Lecciona apenas o 1.º ciclo, tem 91 professores, 31 turmas e 18 salas; em 2020 contava com 1.100 alunos matriculados. As instalações compõem-se de 4 blocos: o 1.º, no 1.º andar, abrange as salas 13 a 18 e o Gabinete dos Directores Adjuntos Pedagógicos diurno e nocturno; o 2.º, contempla as salas 5 a 12 e a Secretaria Geral; o 3.º, no andar térreo (R/C), contempla as salas 3 e 4; o 4.º, também no andar térreo, acomoda a Direcção da Escola.

b) Escola Comunitária Armando Emílio Guebuza

Esta escola localiza-se na cidade de Maputo (zona peri-urbana) no Bairro de Chamanculo A, quarteirão n.º 5 e os seus limites são: a Norte, o Bairro Minkadjuine, a Sul, a Malanga; a Este, o Alto-Maé B e a Oeste o Bairro de Chamanculo B. Foi edificada em 2005, no local onde se encontrava a outrora Escola Primária do Chamanculo, esta, construída em 1937. Iniciou as suas actividades em 2007 e divide-se em 3 blocos: no 1º, o administrativo, funciona a Direcção da Escola; o 2º contempla a sala de informática, a biblioteca e a sala de professores; o 3º contempla as salas de aula. Conta com 1 ginásio, espaço para práticas agrícolas, cantina escolar, papelaria e parque de viaturas. Funciona em 3 turnos (manhã, 1º ciclo; tarde 2º ciclo; noite, oas dois ciclos) e em 32 salas. Em 2022 estavam matriculados 3465 alunos, formando 57 turmas

atendidas por 53 professores e assistidos por 32 funcionários administrativos (Direcção Pedagógica, 2022).

c) Escola Secundária Joaquim Chissano

Esta é uma instituição pública inaugurada a 23 de Outubro de 1994, pelo então Presidente da República, Joaquim Chissano, seu actual patrono. Localizada no n.º 35 da Av. da Namaacha, à entrada do Município da Vila de Boane, no distrito do mesmo nome, província de Maputo, foi erigida com fundos da Cooperação Italiana. Denominada inicialmente Escola Secundária de Boane, a mesma passou, em 1995, a designar-se, Escola Secundária Joaquim Chissano (Direcção Pedagógica, 2022). Estrutura-se em 3 blocos: o 1.º, da administração, conta com 1 sala de professores, 2 de aula, 1 de ensino à distância, 1 cantina escolar e a secretária-geral; o 2.º bloco contempla 1 gabinete (director), 1 do sector pedagógico do 1.º ciclo (manhã), a secretaria da direcção, 1 de informática, 5 de aula; o 3.º bloco contempla 1 sala de professores, 1 do sector pedagógico do curso nocturno (para os dois ciclos) e 1 do 2.º ciclo (tarde), 6 salas de aulas. Em todos os blocos existem lavabos. A escola conta com 1 campo polivalente, 1 de futebol de onze, 5 habitações para directores e professores e matriculou, em 2022, 1946 alunos e lecciona 31 turmas. O PEA tem lugar em 15 salas de aula, tem 33 professores e 17 funcionários administrativos.

O Diploma Ministerial n.º 61/2003 de 11 de Junho, no seu art.º 7, relativo à classificação das escolas secundárias, estabelece que as escolas podem ser classificadas em tipos A, B e C:

- São escolas do tipo A, as que possuem, no mínimo e cumulativamente, 30 salas de aulas e 60 turmas, além das infra-estruturas obrigatórias e previstas no cadastro;
- São do tipo B as que possuem, no mínimo e cumulativamente, 20 salas de aulas e 40 turmas, além das infra-estruturas obrigatórias;
- São do tipo C todas as que possuem menos de 20 salas, para além das infra-estruturas constantes do cadastro.

Esta classificação aponta que as escolas Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu e Joaquim Chissano figuram entre as escolas do tipo C (visto terem menos de 20 salas de

aulas), apesar de preencherem o requisito respeitante ao número de turmas; a Escola Comunitária Armando Emílio Guebuza está entre as do tipo B.

3.4. População e amostra

A população, segundo Gil (2008), Marconi e Lakatos (2003) e Richardson (2008) é todo o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum, ou a totalidade dos elementos do conjunto considerado.

Assim, a população deste estudo compõe-se da totalidade de professores que leccionam apenas o 1º ciclo do ensino secundário, nomeadamente 91 professores da Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu, 53 leccionam na Escola Comunitária Armando Emílio Guebuza e 33 que leccionam na Escola Joaquim Chissano, perfazendo um total de 177 professores.

A amostra é uma porção ou parcela, convenientemente seleccionada da população, ou seja, um subconjunto desta (Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 1999). Pode ser probabilística, quando em princípio, todos os sujeitos podem fazer parte; não-probabilística quando a escolha dos elementos é feita mediante determinados critérios (Richardson, 2008). Atesta Severino (2007) que na impossibilidade da aplicação de procedimentos sobre a população-alvo, por ser grande e não interessar ao estudo, recorre-se a apenas uma parcela.

Dado pretender-se obter informações sobre questões particulares, optou-se por auscultar apenas uma parcela da população. Os critérios da escolha baseiam-se na especificidade dessa população: ser conhecedora dos procedimentos e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, estar no activo e leccionar uma classe específica (10.ª classe) em cada uma das três escolas escolhidas para o estudo. Considerando os objectivos e as questões de estudo optou-se por uma amostra por conveniência (não probabilística).

A tabela 3.1 apresenta a amostra do estudo e pode se ver que é constituída por 6 professores (2 em cada escola) e 3 directores adjuntos pedagógicos, num total de nove (9) elementos. A técnica da amostragem por conveniência não permite a generalização dos resultados obtidos e, conforme Gil (2008) e Richardson (2008) visa buscar a obtenção de elementos convenientes de tal modo que a selecção das unidades amostrais é deixada à responsabilidade do pesquisador.

Tabela 3.1: Amostra do estudo

Escola	Secundária Eduardo Mondlane-Xitlangu		Armando Emílio Guebuza		Secundária Joaquim Chissano		Total
	M	F	M	F	M	F	M/F
Professor	-	2	1	1	1	1	6
Dir. Adjunto Pedagógico	1	-	1	-	1	-	3
Total	3		3		3		9

M-Maculino/ F- Feminino

As vantagens da amostragem por conveniencia são o facto de: ser menos dispendiosa e consumir menos tempo ao pesquisador, pois, com base na semelhança e sua disponibilidade imediata selecciona os indivíduos que a irão compor. Nesta perspectiva, no presente estudo, esta técnica permitiu alguma rapidez e flexibilidade na colecta de dados. Outro aspecto a salientar é que neste tipo de amostragem o pesquisador selecciona apenas os elementos que convêm ao estudo, a que tem acesso e admitindo, de alguma forma, que eles representam o universo estudado.

Por último, os elementos que compõem a amostra do estudo tinham a propriedade de fornecer a informação necessária tendo em conta os objectivos alinhados com as questões da pesquisa.

3.5. Técnicas de colecta de dados

Este estudo empregou dois (2) métodos a saber:

a) Pesquisa bibliográfica

O estudo recorreu à extensa bibliografia relevante, do ponto de vista do objecto de estudo. Vários autores (Gil, 2008; Marconi e Lakatos, 1999; Michel, 2009; Richardson, 2008) atestam que a pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir de material já elaborado, como livros e artigos científicos. Neste estudo, deu-se primazia a artigos científicos dada a actualidade da informação sobre a temática em discussão como, por exemplo, estudos de Amante e Oliveira (2016), Duarte (2015), Luckesi (2014), Rampazzo e Jesus (2011), Samo (2018), entre outros.

Assim sendo, a bibliografia nacional e internacional consultada permitiu uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenómeno em estudo não só pela actualidade dos estudos, mas também pela robustez. Permitiu, também, entender como o fenómeno - uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem e a avaliação formativa - ocorre noutros quadrantes.

b) Pesquisa documental

A pesquisa documental é o procedimento utilizado para a compreensão da realidade social e produção de conhecimento através da análise de variados documentos (Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 1999; Richardson, 2008). No presente estudo, ela consistiu na análise de documentos orientadores do SNE, Leis e Diplomas, planos estratégicos, regulamentos, entre outros.

Os critérios da selecção dos documentos foram o facto de serem: (i) normativos, de cumprimento obrigatório e de âmbito geral; (ii) actuais e retratarem o estágio da educação no geral, em particular, no ensino secundário em Moçambique; (iii) produzidos por instituições internacionais e reflectem a situação da educação no continente africano em particular e a necessidade da melhoria da avaliação da aprendizagem com enfoque no ensino secundário.

A tabela 3.2 mostra a lista dos documentos consultados e classificados segundo ordem de importância e o local da sua produção e edição.

Tabela 3.2: Documentos consultados

Nível	Data	Documentos	Instituição
Nacional/local	1983-2019	Lei n.º 4/83 de 23 de Março - SNE	Governo
		Lei n.º 6/92 de 6 de Maio - SNE	
		Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro - SNE	
	2003-2019	Diploma Ministerial n.º 7/2019 de 10 de Junho – Regulamento de avaliação do Ensino Secundário Geral	Governo
		Diploma Ministerial n.º 59/2015 de 11 de Junho – Regulamento de avaliação do Ensino Secundário Geral	
		Diploma Ministerial n.º 61/2003 de 11 de Junho Regulamento das Escolas do Ensino Secundário Geral	
	1995-2020	Resolução n.º 8/95 de 22 de Agosto – Política Nacional da Educação	MINED
		Plano Estratégico da Educação 1999–2005/6	
		Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006 –2010/11	
		Plano Estratégico da Educação 2012 –2014/19	
		Plano Estratégico da Educação 2020 –2029	
	2019	Relatório da 20.ª Reunião de Revisão do Desempenho do Sector da Educação –2019	

A tabela 3.2 mostra as leis do SNE (a primeira publicada em 1983 e actual em 2018), os diplomas ministeriais publicados entre 2003 e 2019, assim como outros documentos de âmbito político e estratégico que abordam as transformações no ensino no geral e em particular, no ESG, foram documentos usados na revisão da literatura.

Relativamente aos documentos que perspectivam o futuro do sector da educação analisaram-se os planos estratégicos - o primeiro (1998) abrangendo o período entre 1999-2005/6, o segundo abrange os anos 2006 a 2010/1 ao qual se seguiram o II PEE relativo ao período que vai de 2012 a 2016/19, e o vigente actualmente (desenvolvido em 2020) e abrange o período entre 2020-2029; os planos curriculares do ensino secundário (PCESG); documentos sobre a avaliação do desempenho do SNE, local e no continente (UNESCO, UNICEF e União Africana) sobre a temática em estudo.

A pertinência dos documentos deve-se, como se referiu anteriormente, à sua actualidade, terem uma visão estratégica do sistema, guiarem a programação e orientações sobre a avaliação da aprendizagem, discutirem o estágio da avaliação da aprendizagem no ensino local e em África ao nível do ensino secundário, em particular e com isso influenciam o que ao nível local pode ser feito e que se traduza na melhoria da avaliação da aprendizagem.

3.5.1 Técnicas de recolha de dados a saber:

O estudo utilizou duas (2) técnicas de recolha de dados

c) Entrevista

A entrevista consiste no diálogo entre o entrevistador e o entrevistado visando a obtenção de informação relevante mediante uma conversação de natureza profissional. No presente estudo, optou-se por uma entrevista semiestruturada, como adiante se justifica. Na visão de Gil (2008), Marconi e Lakatos (1999) e Queiroz (2010), as entrevistas semiestruturadas são ferramentas adequadas à captação de informação e à compreensão dos processos construídos pelos sujeitos. Servem-se de um guião previamente concebido com o propósito de não perder de vista as questões essenciais para as respostas que se pretendem obter, por isso alinhadas com os objectivos do estudo, no desenrolar da entrevista permitem o aprofundamento de alguns aspectos pertinentes e até o levantamento de outras eventuais questões que surjam .

No entendimento de Queiroz (2010) a entrevista semiestruturada é a que focaliza um assunto mediante um roteiro estruturado com questões complementares e inerentes às circunstâncias, no caso, permitiu a provisão de informações de forma espontânea e livre. Aliás, a adopção da entrevista justificou-se por permitir ao informante abordar o tema em estudo de forma livre, possibilitando a recolha de informações necessárias. A sua finalidade é levar o entrevistado a estar mais à vontade para fornecer mais informações necessárias sobre o assunto em análise.

Na mesma perspectiva Amado (2013) e Queiroz (2010) afirmam que em entrevistas semiestruturadas os informantes são livres de responder às perguntas, como se referiu anteriormente, existindo um espaço para o aprofundamento dos assuntos. Assim sendo, as entrevistas tinham como propósito principal analisar as dificuldades enfrentadas

pelos professores na utilização/articulação dos instrumentos de avaliação na condução do PEA.

O objectivo da entrevista semiestruturada é também facilitar a compreensão das percepções e sentimentos dos informantes. Corroborando com Gil (2008), Marconi e Lakatos (1999) e Queiroz (2010), concebeu-se um guião de entrevista estruturada com perguntas alinhadas aos objectivos e questões de investigação que permitiram investigar e aprofundar as questões pertinentes. O guião de entrevista com professores (Apêndice 2) visava a colecta de dados pessoais sobre a situação profissional e também a relativa matéria em estudo; um outro guião de entrevista (Apêndice 1), direccionado aos Directores Adjuntos-Pedagógicos das escolas, tinha como propósito entender se são percebidas as orientações sobre as normas do RAESG.

d) Observação

Entre os métodos e técnicas de pesquisa social, a observação é considerada a mais adequada para investigar comportamentos que ocorrem na sala de aula (Richardson, 2008). De acordo com Marconi e Lakatos (1999), as actividades que a observação exige ao pesquisador são as seguintes:

- A presença física do investigador no local da observação;
- A participação e o envolvimento com o objecto de sua investigação.

Neste estudo adoptou-se a observação participante e estruturada com o auxílio de um guião (Apêndices 3 e 4). A actividade centrou-se na utilização dos instrumentos de avaliação, nas diferentes funções didácticas, durante a condução da aula, nomeadamente: preparação e introdução (criação de atitude favorável ao estudo); tratamento didáctico da matéria (no alinhamento aos objectivos da aula); consolidação/aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação do aprendido (provimento de oportunidades para alunos usarem criativamente os conhecimentos) e controle e avaliação (abrange a consideração dos vários tipos de actividades do professor e dos alunos) (Ernesto, 2021; Libâneo, 2013).

3.6. Validade e fiabilidade do estudo

3.6.1. Validade

A validação de estudos qualitativos tem como pressupostos o facto de os dados corresponderem à realidade, apresentarem coerência interna e as conclusões obtidas no processo de codificação empregue na análise e selecção da informação disponibilizada publicamente serem plausíveis e integrarem o corpo do conhecimento teórico já existente (Amado, 2013).

Corroborando com Amado (2013) salienta que a explanação exhaustiva do processo, metodologias da recolha dos dados e a análise de conteúdo contribuem para a credibilização do conhecimento produzido e permite a outros investigadores a repetição da pesquisa, na condução de trabalho análogo no mesmo contexto, ou em outros terrenos semelhantes.

Considerando isto como ponto de partida, a validação dos instrumentos de pesquisa visou a verificação da lógica entre os objectivos e perguntas de pesquisa e conheceu duas etapas: a primeira, envolveu uma especialista da área da avaliação e um professor de Geografia para analisar a estrutura/conteúdo dos instrumentos (entrevista e guião) antes da aplicação efectiva. A validação visou igualmente a identificação de questões ambíguas ou pouco objectivas, com o propósito de melhorar o instrumento, ou seja, tornar as questões mais objectivas para evitar respostas não desejadas. Após passarem por este primeiro crivo, os instrumentos de colecta de dados foram submetidos ao supervisor da presente tese para análise preliminar.

A segunda fase, pré-testagem, visou também melhorar a clareza das questões e a objectividade. Consistiu na administração de entrevistas a 3 professores da Escola Comunitária Santa Ana da Munhuana, Cidade de Maputo, que à semelhança das escolas em estudo leccionam a 10.^a classe. Nas entrevistas, entre outras questões, questionou-se o seguinte: Que modalidades e instrumentos de avaliação o professor privilegia no PEA?

Para obtenção das respostas dos entrevistados tornou-se necessário definir as modalidades e identificar os instrumentos de avaliação plasmados no RAESG.

Reformuladas as questões a partir das respostas da amostra (pré-testagem), colocaram-se as seguintes questões:

1. Em sua opinião, que modalidades e instrumentos de avaliação o professor privilegia no PEA?
2. No seu caso, tendo em conta o tempo de aula e os objectivos a alcançar, que instrumento de avaliação lhe oferece melhores resultados?
3. Com que frequência realiza a avaliação dos alunos, utilizando os seguintes instrumentos: Trabalho de casa, visitas de estudo, trabalho de pesquisa e observação de caderno?
4. Após a realização de uma tarefa e/ou teste faz a correcção e comentários acerca das respostas dos alunos, como forma de dar o feedback para correcção dos erros?
5. Quais são as principais dificuldades que têm enfrentando para utilizar os instrumentos de avaliação? 6. O que gostaria de acrescentar que não foi mencionado na entrevista e pensa ser relevante?

Como se pode depreender, procurou-se formular questões claras que permitissem entender o que se pretende com o estudo visando a aplicação definitiva dos instrumentos à amostra final.

A análise das entrevistas (pré-testagem) permitiu a reformulação das questões e o retorno dos instrumentos para a reapreciação pelos especialistas e pelo supervisor desta tese.

Concluída a correcção dos instrumentos (inseridas as observações de especialistas e do supervisor), consideradas as observações éticas, como se descreve mais adiante em secção própria, passou-se à terceira fase que consistiu na aplicação efectiva dos instrumentos à amostra final.

3.6.2. Fiabilidade

A fiabilidade traduz-se em determinar os achados de uma investigação se seriam consistentemente os mesmos se se replicar a pesquisa, usando os mesmos participantes ou semelhantes, num mesmo ou num contexto semelhante (Amado, 2013; Bell, 1997).

Nesta linha, Amado (2013) afirma ser necessário observarem-se pelo menos dois grandes requisitos:

- i. Realização de um trabalho cuidadoso, exaustivo pelo investigador visando possibilitar a triangulação das conclusões tendo em conta alguma diversidade de técnicas de recolha de dados;
- ii. Descrição rigorosa dos processos de investigação que traduzam as técnicas e estilos de interacção e dos contextos em que a pesquisa se produziu, podem ser replicados.

Lembra-nos Yin (2001), para determinar a fiabilidade é necessário estabelecer-se uma base de dados com a informação sobre os estudos consultados, ou seja, o referencial teórico que o sustenta.

Assim sendo, fez-se ao longo deste capítulo a descrição de todo o processo, como atestam os parágrafos precedentes. Considerando os fundamentos teóricos de Amado (2017) e Bell (1997) no respeitante ainda à fiabilidade da investigação procedeu-se à triangulação baseada na diversificação dos instrumentos utilizados (entrevista e observação), ancorada na colecta de dados em dois momentos diferentes - em 2020 e em 2022 - como mostra a descrição na secção a seguir.

2.7. Procedimentos de recolha de dados

Os procedimentos de recolha de dados aconteceram em três momentos, nas escolas envolvidas no estudo. O primeiro momento foi de apresentação da autora desta tese às escolas; o segundo, da recolha de dados de entrevistas e o terceiro, da observação de aulas.

a) Recolha de dados de entrevistas

Como se referiu na secção 3.2, a recolha de dados ocorreu por meio de entrevistas e observação. Nesta subsecção descreve-se quando e como ocorreu a recolha de dados das entrevistas. Ao todo, entrevistaram-se nove (9) elementos, no conjunto das três escolas, como também se referiu anteriormente.

A fase de recolha de dados por entrevistas deu-se também em dois momentos porque com as medidas impostas pela pandemia da Covid 19, já não existia condições para

continuar a actividade, o que levou a autor a proceder a recolha de dados de forma presencial numa primeira fase e a distância: o primeiro momento foi em 2020 e o segundo, em 2022. O primeiro momento envolveu a Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu e nela se entrevistaram três informantes seleccionados por conveniência, o primeiro, a 24 de Fevereiro, o segundo e terceiro, entre 2 e 6 de Março, respectivamente, com a duração média de 30 minutos. O segundo momento (o de 2022) envolveu a Escola Comunitária Armando Emílio Guebuza onde se entrevistaram três informantes a 29 de Março, 11 e 12 de Abril com a duração média de 30 minutos e a escola Joaquim Chissano onde se entrevistaram também três informantes, a 22 e 25 de Abril com a duração média de 35 minutos, cada.

b) Recolha de dados da observação

A observação centrou-se sobre os aspectos práticos da utilização dos instrumentos de avaliação na sala de aula durante a condução do PEA, com destaque para a participação dos alunos nas aulas, observação de cadernos e correcção do trabalho de casa.

Devido a questões burocráticas das escolas, a característica da disciplina de Geografia de duas aulas semanais e a realização das avaliações trimestrais, o momento de observação das aulas nas escolas seleccionadas ficou reduzido para duas para professor.

Deste modo, a observação incidiu sobre o processo da mediação de aulas nas 3 escolas secundárias e ocorreu igualmente em dois momentos: o primeiro, em 2020, na Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu; o segundo, em 2022, envolvendo 2 escolas secundárias, a Comunitária Armando Emílio Guebuza (Maputo Cidade) e Secundária Joaquim Chissano (Boane).

A observação às duas primeiras aulas ocorreu entre 6 e 13 de Março de 2020, na Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu e visava, na 1ª aula do 1º entrevistado (doravante designado E1), entender como era feita a interligação da matéria nova com anterior e a utilização dos instrumentos de avaliação; à segunda aula do E1 visava a verificação de procedimentos metodológicos e didácticos no respeitante à articulação dos instrumentos e em que momento no PEA se procedia à avaliação diária. Observaram-se aulas do E2 a 19 de Março de 2020. O processo de observação na 1ª escola foi interrompido devido à pandemia da Covid-19 e viria a ser retomado, apenas, em Novembro de 2020.

A observação na Escola Comunitária Armando Emílio Guebuza, à aula do E4, ocorreu a 25 de Abril e 2 de Maio de 2022; do E5, foi a 29 de Abril e 6 de Maio; na Escola Secundária Joaquim Chissano a observação às aulas do E5, ocorreram a 16 e 20 de Maio de 2022 e do E6 a 23 e 27 do mesmo mês, respectivamente, numa actividade centrada nos aspectos referidos anteriormente, em alinhamento ao RAESG.

2.8. Análise dos dados

A análise de dados foi um processo de busca e de organização sistemática das transcrições de entrevistas, notas de observação a partir do trabalho de campo, visando essencialmente analisar desses materiais, obter respostas para o problema proposto (Gerhardt & Silveira, 2009), de modo a compreender as interacções entre o fenómeno em estudo com os seus contextos (Amado, 2017). Visa também apresentar aos outros aquilo que se encontrou, ou seja, os achados da pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2014; Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 2003; Oliveira, 2011; Richardson, 2008).

As entrevistas foram gravadas e, mais tarde transcritas na integra. A análise dos dados estruturou-se à volta das questões de pesquisa e envolveu um trabalho centrado nos dados desde a sua organização. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo, os entrevistados foram identificados pela letra E, seguida de número.

As entrevistas foram transcritas na integra e analisadas com proposito de compreender as informações recolhidas, na busca de padrões e da informação que deve ser apreendida. Em última análise, ela envolveu o produto final da investigação, ou seja, os resultados de entrevistas e da observação, de selecção e leitura crítica de material constante em livros, artigos, comunicações e planos de acção.

Os dados recolhidos das entrevistas e da observação no trabalho de campo e nos diversos materiais escritos consultados buscou-se em síntese, aprofundar a reflexão em torno das dificuldades do professor no PEA, relacionadas com a utilização e diversificação dos instrumentos de avaliação, no processo da avaliação e a relação com o rendimento do aluno.

Na primeira análise, depois de organizar a informação recolhida, foi feita leitura fluente dos depoimentos dos entrevistados e, depois, foram definidas as unidades de

registo para formar as categorias que contemplaram toda a informação sobre os aspectos profissionais dos elementos envolvidos no estudo, ou seja, da amostra. Na segunda categoria, constaram temas sobre a condução da aula no PEA, a utilização dos instrumentos de avaliação da aprendizagem. Seguiu-se a classificação em e/ou por blocos de categorias e subcategorias (Câmara, 2013). Consistiu na preservação na íntegra, da fala dos entrevistados pesquisando palavras mais frequentes do ‘corpus’ de dados, ou seja, as palavras e/ou o conjunto de palavras, ou ainda as expressões repetidas em todo o ‘corpus’ da informação colectada a partir das entrevistas.

A terceira fase de análise de conteúdo, a pesquisadora procurou analisar criticamente a informação, uma vez que seleccionou as unidades de registo (surtem de recortes de palavras, significantes que se repetem na leitura da informação) de cada discurso do entrevistado e fez uma síntese compreensiva tendo em conta os objectivos definidos no início da pesquisa. Com os resultados em sua posse procura torná-los significativos e válidos. Trata-se da inferência, um instrumento de indução (roteiro de entrevista) visando investigar as causas a partir dos efeitos (Câmara, 2013).

Pode se ver na tabela 3.3 a organização da informação recolhida por meio de entrevistas.

Tabela 3.3: Informação das entrevistas

Unidades de Contexto	Código do entrevistado	Unidades de registo
Turmas numerosas	E1, E2, E4, E5, E7	- No PEA é um desafio privilegiar as três modalidades e a utilização dos instrumentos de avaliação (E1,E5) - Acho o teste escrito mais objectivo, mais rigoroso e dita a passagem do aluno (E1, E2, E4, E7)
Turmas numerosas	E2, E5, E8	- Não é fácil darmos um acompanhamento adequado aos nossos alunos (E2 e E5, E8)
Condições de trabalho	E1, E8	- O professor enfrenta dificuldades para trabalhar na escola, começando por falta de meios didácticos e sala de informatica (E1, E8).
Aspectos de avaliação	E1, E4, E7	- No grupo de disciplina há planificação quinzenal para organizar a gestão do processo de ensino mas nunca definimos os instrumentos de avaliação para utilizar na aula (E1 e E4). - É desgastante em 45 minutos observar os cadernos dos alunos e corrigir o TPC (E1,E7).

3.9. Considerações éticas

A autora desta tese apresentou-se aos professores e explicou os objetivos do estudo e o que pretendia. O processo decorreu da mesma forma em todas as escolas quer na primeira fase, (envolvendo uma escola), quer na segunda fase, envolvendo duas escolas. Porque se tratava do envolvimento/contacto com os professores para as entrevistas e observação, as questões éticas foram previamente planificadas e rigorosamente cumpridas como se descreve a seguir.

O procedimento (repetido em todas as escolas do estudo) consistiu na apresentação à secretaria da Direcção das Escolas, pela pesquisadora da credencial emitida pela Faculdade de Educação da UEM (Anexo 1), solicitando a permissão para a recolha de informação. Os professores foram antecipadamente informados, tendo anuído e se colocado ao dispor da pesquisadora. Seguiu-se a explicação dos objetivos do estudo e a finalização de acordos considerando-se os seguintes aspectos: permissão dos professores para um encontro de apuramento da disponibilidade dos participantes e para a negociação da data e hora para as entrevistas.

Durante o processo de recolha de dados, garantiu-se aos participantes o anonimato e assumiu-se a promessa da divulgação dos resultados da pesquisa aos entrevistados com o objetivo de analisar e melhorar as práticas no PEA. Além disso, informou-se aos entrevistados que as informações seriam tratadas com confidencialidade, evitando mau uso e exposição indevida. Ao terminar a recolha de dados, os participantes tiveram o acesso às anotações para efeitos de leitura, correcção e confirmação dos dados por eles fornecidos.

3.10. Limitações do estudo

O estudo centrou-se inicialmente numa escola, enquanto a proposta inicial era fazê-lo em três escolas secundárias. Porém, devido à economia de tempo e às restrições impostas pela Covid-19, o plano não foi cumprido. No entanto, ocorreu que com o levantamento das restrições da pandemia e por recomendação do Júri de Qualificação tornou-se necessário envolver mais duas escolas.

Outra limitação foi a interrupção da recolha de dados em 2020, devido também às restrições da pandemia sobretudo na primeira escola envolvida no estudo, o que levou à

necessidade de se proceder à recolha de dados à distância com o uso de plataformas digitais (Whatsapp e e-mail) e dificuldades inerentes ao uso das plataformas, como a oscilação da internet e mesmo a falta de domínio do seu uso (plataformas). Devido a estes factores, a retomada da recolha de dados presencial seria feita a 26 de Outubro de 2020, aquando do reinício de aulas e da preparação de exames.

Já em 2022, o contacto com as escolas para prosseguir a recolha de informação, em Maputo Cidade (zona periférica) e Maputo Província, diferiu da primeira escola e, apesar da distância que separa a Cidade de Maputo do Distrito de Boane constituir por si só limitação, a pesquisa não sofreu grandes percalços. Apesar destas limitações, espera-se que os resultados deste estudo conduzam a respostas úteis perante as inquietações levantadas e contribuam para a melhoria do fazer pedagógico do professor no PEA, e consequentemente, para a melhoria da aprendizagem do aluno.

3.11. Beneficiários do estudo

Os beneficiários deste estudo são, dentre muitos, os planificadores do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, os gestores, os académicos, os professores e os alunos.

Os planificadores e os doadores, percebendo os obstáculos inerentes ao rendimento escolar, a falta de acompanhamento e a não utilização consistente dos instrumentos de avaliação, poderão melhorar a monitoria e inspecção da implementação das normas. Podem fazê-lo, por exemplo, através da construção de mais escolas secundárias o que se traduziria na redução dos rácios (alunos por turma, alunos por professor e turmas por professores) e da promoção de capacitações regulares para dotar os professores de conhecimentos suficientes sobre avaliação da aprendizagem.

Reflectindo sobre os resultados, os gestores das escolas poderão propor a assistência das aulas nos grupos de disciplinas para a monitoria do uso dos instrumentos de avaliação, criando, assim, condições para o melhoramento da avaliação (práticas e instrumentos que permitem gerar informações sobre aprendizagem), em geral, e do rendimento escolar, em particular.

Os professores, percebendo a relevância dos instrumentos para o acompanhamento dos alunos, poderão reflectir, nos seus grupos de disciplinas e em reuniões com os pais e/ou encarregados de educação, sobre o fazer pedagógico, procurando envolver activamente o aluno (educando) na aprendizagem, e, assim, melhorando o rendimento pedagógico.

Mais, assumindo o compromisso com a profissão docente, podem passar a organizar assistências regulares de aulas com o propósito de monitoria da utilização dos instrumentos de avaliação.

Os alunos, por sua vez, a partir da utilização dos instrumentos de avaliação nas aulas, podem aumentar a sua motivação, primeiro, porque sua participação tornar-se-ia mais efectiva, segundo, melhorariam as suas competências e, conseqüentemente, o seu rendimento escolar.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1. Introdução

Este capítulo apresenta e discute os resultados do estudo tendo em conta os objectivos e as questões de investigação em alinhamento com a perspectiva teórica que orienta o estudo. A análise e a discussão centram-se nas perguntas de pesquisa formuladas no Capítulo 1 e que guiaram o estudo, nomeadamente:

1. Que instrumentos de avaliação são utilizados preferencialmente pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem?
2. Que relação existe entre os instrumentos de avaliação e o rendimento pedagógico dos alunos?
3. Quais são as dificuldades que os professores enfrentam na aplicação dos instrumentos definidos no regulamento de avaliação?
4. Quais são as diferenças entre os instrumentos plasmados no regulamento de avaliação e os instrumentos usados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem?
5. Que medidas podem ser tomadas para mitigar as dificuldades sentidas pelos professores?

Com vista a responder a estas perguntas de pesquisa, a recolha de informação foi feita com recurso a métodos alinhados com o paradigma qualitativo, nomeadamente, entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental.

4.2. Resultados de entrevistas

4.2.1. Dados de entrevistas com professores

A tabela 4.1 mostra as respostas às questões gerais de seis (6) professores identificados no estudo como E1 a E6. Assim, adoptou-se a designação E para o professor seguido do número da entrevista. Portanto, E1 e E2 designam os professores da primeira escola em

estudo, E3 e E4, da segunda escola e E5 e E6, os entrevistados da terceira escola envolvida no estudo.

Todos os entrevistados têm formação pedagógica, 4 concluíram o grau de licenciatura na UP e 2 na UEM, têm entre 11 e 34 anos de serviço, 5 são do género feminino e 1 é masculino.

Tabela 4.1: Perfil dos professores

Professor	Tempo de serviço (anos)	Habilitações literárias	Curso frequentado	Local	Sexo
E1	11	Licenciatura	Geografia	UEM	Feminino
E2	28	Licenciatura	Geografia	UP	Feminino
E3	30	Licenciatura	Geografia	UP	Feminino
E4	22	Licenciatura	Geografia	UEM	Feminino
E5	23	Licenciatura	Geografia	UP	Masculino
E6	34	Licenciatura	Geografia	UP	Feminino

a) Instrumentos de avaliação privilegiados no processo de ensino-aprendizagem

Na prática pedagógica, o professor dispõe de diversos instrumentos que lhe permitem avaliar o estágio dos conhecimentos do aluno, informar-se sobre os caminhos a trilhar no processo de construção do conhecimento e proceder à verificação do que o aluno aprendeu para desencadear acções no sentido de melhorar o processo de ensino e a aprendizagem do aluno.

A tabela 4.2 revela a resposta dos entrevistados relativamente à questão que lhes foi colocada sobre os instrumentos de avaliação utilizados no/durante o PEA.

Tabela 4.2: Instrumentos de avaliação que favorecem o professor

Instrumento de avaliação	Não favorece	Razoável	Favorece	Total
TPC	1	2	-	3
Observação dos cadernos	-	1	-	1
Teste escrito	-	-	6	6

Como se referiu, a questão sobre a qual se debruça a discussão tem a ver com a modalidade e instrumentos de avaliação privilegiados pelo professor na acção

formativa, tendo em consideração o tempo de aula que lhe ofereça os melhores resultados relativamente à aprendizagem do aluno, tendo sido formulada assim: Que instrumentos de avaliação são utilizados preferencialmente pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem?

Pode se ver na tabela 4.2 que o instrumento privilegiado é o teste escrito, apesar de o TPC e a observação de cadernos serem importantes no processo de formação do aluno, como ser pensante, sujeito crítico e do conhecimento, continuam sendo pouco utilizados pelos professores. Na mesma tabela pode se ver que todos os entrevistados indicaram o teste escrito como o que lhes favorece; metade (3) indica o TPC (E3 e E4 usam razoavelmente, E1 usa muito pouco, E2 usa frequentemente, o E5 e E6 não usam); E2 indica a observação do caderno como um recurso importante, apesar de usá-lo razoavelmente.

Questionados sobre o não uso dos outros instrumentos, E5 e E6 afirmam que apesar de o TPC constituir um recurso importante para a aprendizagem do aluno, são confrontados com a exiguidade de tempo lectivo, pois, 45 minutos da aula são insuficientes para a consolidação da matéria, marcação e correcção do TPC.

Esta afirmação dos entrevistados deixa transparecer a ideia de que o professor tem dificuldade para avaliar qualitativamente o aluno ou as formas de avaliação que utiliza não conseguem reflectir a realidade com relação ao que os alunos aprenderam ou não aprenderam, ou os próprios professores importam-se muito pouco com o estabelecido no RAESG relativamente à importância da avaliação e o uso dos instrumentos no PEA.

A avaliação formativa é identificada, conjuntamente com o *feedback* e os objectivos da aprendizagem, como “estratégia de elevado impacto na aprendizagem de conteúdos, desenvolvimento da motivação intrínseca e de competências... (auto e heteroavaliação), monitorização e autonomia dos alunos perante a aprendizagem” (Silva & Lopes, 2016, p.12).

Concordando com Duarte (2007), Barbosa (2008), Correia *et al.* (2016), Maulana e Arruda (2020), Silva e Lopes (2016) entre outros defendem que a definição dos objectivos de aprendizagem claros contribui para a melhoria da avaliação e da aprendizagem. Possibilitam igualmente ao professor avaliar mais consentaneamente

com o que se pretende que os alunos aprendam e a ultrapassar as dificuldades através do *feedback* que lhe podem dar e receber.

A preferência do teste pelo professor não parece ligada apenas à objectividade do instrumento ou atribuição de notas; tem a ver, também, com a escassez do tempo de aula, os rácios alunos por professor e a deficiente supervisão, como confirmaram E5 e E6, corroborando com Batalhão (2015) que o tempo de aula é fundamental para a discussão e avaliação do conteúdo.

Para além do tempo de aula que é insuficiente, Batalhão (2015) sugere a inspecção rigorosa do estabelecido nas normas sobre avaliação da aprendizagem pois isso viabiliza os objectivos educacionais. Este autor corrobora com Duarte (2007), Maulana e Arruda (2020) e Samo (2018) que a supervisão, a par da solução dos problemas apresentados pelos professores, pode contribuir para a melhoria da aprendizagem e da qualidade educacional.

Quanto à objectividade do teste, E4 afirma que nas “...suas aulas a avaliação sumativa é a mais praticada porque dita a passagem do aluno” referindo-se à consistente utilização do teste escrito, em detrimento de outros instrumentos que permitiriam situar melhor o professor em relação aos conteúdos aprendidos assim como os que devem ser revisitados.

E4 diz mais: revela que “as condições nas escolas não permitem o uso de outros instrumentos de avaliação da aprendizagem”.

E5 e E6 concordam com E4 que “melhor... é continuar com a avaliação tradicional (teste escrito) usando perguntas de consolidação da matéria e a observação do caderno do aluno”.

Para os entrevistados, a conjugação do teste escrito com verificações e a observação pode permitir identificar dificuldades de aprendizagem dos alunos que precisam de mais atenção do professor.

Esta afirmação parece razoável se se tiver em conta que o teste, associado às perguntas de consolidação da matéria e observação dos cadernos, possibilita a identificação das dificuldades na aprendizagem, sendo também verdade que a utilização de mais/outros

instrumentos facilitaria a descoberta de dificuldades do aluno que precisem de mais atenção do professor.

O posicionamento de E5 e E6 é consubstanciado por Duarte (2007) que considera que os professores realizam a avaliação sumativa para satisfazer exigências dos superiores hierárquicos, que exigem resultados, ou seja, número de alunos que passam de classe, se bem que a partir do teste escrito podem, querendo, mudar as práticas pedagógicas com base neles.

Pode-se aferir que no PEA a preocupação do professor concentra-se no cumprimento do programa, nas metas escolares (alunos a transitar para a classe seguinte) e na atribuição de notas aos alunos, transparecendo com isso pouca preocupação com a aprendizagem do aluno, mostrando, portanto, preocupação com aprovação ou reprovação do aluno.

Nesta perspectiva, os procedimentos de recolha e análise da informação da aprendizagem do aluno valorizados pelo professor, encontram-se desligados do estabelecido no RAESG, a deprender pelos discursos dos entrevistados e concordando com a asserção da UNESCO (2019), segundo a qual Moçambique está distante de alcançar o ensino secundário universal.

A preferência pelo teste vai de acordo com o defendido por Duarte (2007), Luckesi (2014), Silva e Lopes (2016), entre outros, que o teste escrito visa a aprovação ou reprovação do aluno. E4 revela que as condições nas escolas não permitem o uso de outros instrumentos de avaliação da aprendizagem, sugerem E5 e E6 continuar-se com a avaliação tradicional (teste escrito), permeada com perguntas de consolidação da matéria e observação. Nesta perspectiva, interessa analisar como é que os professores percebem a relação entre o uso dos instrumentos de avaliação, o aproveitamento pedagógico e o impacto sobre a qualidade educacional.

a) Instrumentos de avaliação e o rendimento pedagógico do aluno

Os conteúdos mediados no PEA pelo professor devem traduzir-se em conhecimentos ou habilidades evidenciados pelo aluno. Assim sendo, os instrumentos de avaliação da aprendizagem são cruciais no processo o que leva à seguinte pergunta de investigação: Que relação existe entre os instrumentos de avaliação plasmados no regulamento de avaliação e utilizados pelo professor e o rendimento pedagógico dos alunos?

Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que existe relação entre a utilização dos instrumentos de avaliação e o rendimento pedagógico do aluno.

E1 destaca que “a relação entre instrumentos e o rendimento pedagógico não é necessariamente positiva, pois, não são unicamente os instrumentos de avaliação que interferem na aprendizagem”. O rendimento pedagógico “tem a ver com as condições de exercício da profissão docente, daí a necessidade da criação de condições na escola”.

E2 afirma por sua vez que “os instrumentos de avaliação no processo de ensino, são importantes, mas o problema está na sua aplicação”, considerando que numa turma com mais de 50 alunos essa tarefa “não é fácil”. Corroborando com E2, E4 explica que avalia os TPC, mas, como as aulas de Geografia são duas vezes por semana, não consegue observar e avaliar cadernos devido ao elevado número de alunos.

No que respeita aos rácios, E3 e E5 explicam: “são muitos alunos por turma” e, em concordância com as afirmações de E5 e E6, acrescentam que as dificuldades da aplicação de instrumentos de avaliação começam pelo número elevado de alunos e vão até à extensão dos programas (conteúdos) de Geografia, não proporcionando condições desejáveis para a aplicação dos instrumentos.

No que respeita à planificação no grupo de disciplina, E6 afirma que nos encontros para a actividade de planificação “nunca se fala dos instrumentos de avaliação”, podendo-se depreender que isso pode induzir ao não uso dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A pedagogia diferenciada, aporte teórico desta tese, defende a mudança da prática tradicional de avaliação para a avaliação reguladora da aprendizagem que pressupõe a mudança da metodologia de trabalho do professor, por um lado, como, defende a necessidade da planificação dos conteúdos/programas evitando imprevisto (Freire *et al.*, 2013), por outro. Queiroz (2010) e Ramos (2018) defendem que a construção social do conhecimento deve ser ancorada à necessidade da partilha entre os professores e os alunos do poder de avaliar que requer, como se referiu, o empenho dos sujeitos do/no processo assente em estratégias baseadas na planificação, nos instrumentos de avaliação e motivação dos alunos.

Ressalta no texto a ideia de que o conhecimento baseia-se na partilha do poder de avaliar, ou seja, a maior participação do aluno no processo, transparece também na alocação de Queiroz (2010) e Ramos (2018) que os instrumentos de avaliação têm nesse processo papel essencialmente a maior abertura e ao diálogo permanente (Gonçalves, 2013; Gonçalves & Trindade, 2016; Vieira, 2018; Queiroz, 2020; Ramos, 2018), a uma prática avaliativa reguladora para a maximização do desenvolvimento do aluno (Freire *et al.*, 2013).

Apesar de ter enfatizado a problemática dos rácios alunos por professor, E3 concorda que “com um pouco mais de esforço é possível” utilizar os instrumentos no decurso do PEA. Mais, para o entrevistado (E3) “os instrumentos de avaliação permitem a recolha de informação valiosa sobre o aluno e facilitam a identificação das suas principais dificuldades”.

A declaração de E6 deixa transparecer algum desinteresse, a um professor pouco esforçado, assim algo desligado da sua missão, parafraseando Hadji (1994) deve-se o aparente desligar do professor à pobreza dos saberes necessários? Ou será medo?

Dos argumentos de E2 e E3, percebe-se que a utilização consistente dos instrumentos de avaliação pode contribuir para a melhoria da aprendizagem e do rendimento escolar. Entende-se, no que aos obstáculos à aprendizagem diz respeito, que os rácios elevados, alunos por turma, podem não permitir a utilização de instrumentos de avaliação (formativa), diferentemente do teste.

Cavalcanti (2012) diz que os pressupostos dos princípios da diferenciação pedagógica, âncora deste estudo, apontam o professor como o responsável da avaliação para uma aprendizagem eficaz que depende da interacção consistente e permanente entre os diferentes actores (professor e o aluno), facilitada através da utilização dos instrumentos de avaliação.

A interacção pode possibilitar ao professor reorientar o aluno a ultrapassar suas dificuldades e a adquirir a confiança necessária para o alcance do sucesso escolar (Barbosa, 2008; Januário, 2013; Santos, 2009 & Vieira, 2019). Sucede que os rácios elevados alunos por professor e por turma não permitem uma interacção eficiente a julgar pelo depoimento dos entrevistados, os rácios elevados inviabilizam a utilização dos instrumentos de avaliação (formativa).

Ademais, condições mínimas são essenciais para a efectivação do PEA (Duarte, 2015; Cavalcanti, 2012; Matos *et al.*, 2013; Queiroz, 2010; Moraes & Varela, 2007; Vieira, 2018). Deste modo, a insuficiência de salas de aula, livros escolares, material didáctico e os elevados rácios aluno turma/professor são factores que contribuem para o fracasso escolar.

Como se pode depreender, a utilização dos instrumentos de avaliação da aprendizagem depende das condições ao nível da sala de aula e não só. Demo (2018) nota que o não uso dos instrumentos tem a ver com a formação deficitária do professor, o não acompanhamento do desenvolvimento do aluno pelos pais e/ou encarregados de educação, a postura conservadora adaptada pelo professor e a opção por processos de avaliação pouco eficazes.

Relativamente à formação deficitária do professor, ou seja, às fragilidades cognitivas face à avaliação da aprendizagem demonstradas por professores (Queiroz, 2017), lembram-nos Duarte (2015), Luckesi (2014), Matos *et al.* (2013) que a mitigação do défice pode passar pela formação inicial do professor em técnicas/metodologias de avaliação da aprendizagem.

O fraco acompanhamento do desenvolvimento do aluno, conforme E3 parafraseando Demo (2018), não parece assunto relevante para os pais. Corroborando com Demo (2018), Correia *et al.* (2016) salientam que, para os pais e/ou encarregados da educação o mais importante é seu filho/educando passar de classe sem sequer acompanhar a evolução da sua aprendizagem.

Na afirmação de E3 transparece a preocupação com o desenvolvimento do aluno e também alguma falta de comprometimento do professor quando diz que “com algum esforço do professor é possível a utilização dos instrumentos de avaliação no PEA”. No entanto, contrapondo, o mesmo entrevistado E3 corrobora com Branco (2016) que não são os instrumentos que dependem a aprendizagem e o rendimento escolar do aluno.

Os discursos permitem compreender que os professores têm conhecimento teórico sobre os instrumentos de avaliação e de sua importância relativamente à melhoria da aprendizagem, visto que alguns, com reserva, afirmaram que os instrumentos interferem na aprendizagem, por isso, valem a pena os esforços dos professores no sentido de utilizá-los no PEA.

Transparece também nos diversos discursos a necessidade de adopção de estratégias para a mudança da postura conservadora do professor, que uma maior inclusão dos pais e/ou encarregados da educação traduzir-se-ia na melhoria da postura dos pais relativamente ao desenvolvimento dos seus educandos, e à criação de condições para o exercício da docência.

Considerando que a maioria dos entrevistados, supostamente detém conhecimentos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem - 4 professores concluíram a licenciatura em ensino de Geografia na Universidade Pedagógica de Maputo e, supostamente, estão abalizados em conhecimentos com pedagogia - transparece, no entanto, que a finalidade da utilização dos instrumentos de avaliação não é bem compreendida do ponto de vista de melhoria do PEA.

b) Dificuldades do professor na utilização dos instrumentos de avaliação definidos no regulamento de avaliação do ensino secundário geral

A pergunta sobre quais são as dificuldades que os professores enfrentam na aplicação dos instrumentos de avaliação definidos no regulamento de avaliação, as respostas mostram um panorama diferenciado de respostas, como se apresenta a seguir.

E1 aponta como a principal dificuldade o não ter abordado/discutido na sua formação inicial a matéria da avaliação da aprendizagem. Aponta também a existência de falta de conhecimentos básicos nos alunos que transitaram automaticamente para a 10ª classe devido à Covid-19. A este respeito reitera que os alunos “apresentam muitas dificuldades nas matérias da 9ª classe” e que isso “exige muito tempo para explicar de modo a compreenderem os conteúdos tratados nas aulas” e conclui que as dificuldades desse grupo de estudantes dificultam o andamento das aulas.

E2, por sua vez, disse que “tem dificuldade em atender os alunos de forma individualizada devido aos elevados efectivos” por turma. Considera desafiantes as condições de trabalho, “o tempo de aula que é reduzido e a extensão do programa que em nada auxilia” a prática pedagógica. Para este entrevistado, o “número de turmas... falta de atenção (indisciplina)” e ainda “as condições de trabalho que tenho... falta de meios didácticos... o número elevado de alunos e a extensão dos programas” dificultam ao professor no seguimento do estabelecido no regulamento de avaliação da aprendizagem.

Outro entrevistado (E4) afirmou ter dificuldades para observar os cadernos e avaliar o aluno com base neles. Não especificando em que consistem tais dificuldades, deixa, no entanto, implícita a sua preferência pela avaliação tradicional (teste escrito).

E4 afirmou que poucas vezes dá trabalho em grupo e corroborando com E3, disse: “enquanto um ou dois estudantes trabalham (dedicam-se ao estudo) outros brincam, atrapalhando os colegas”. Concorda, porém, que “a avaliação do aluno deve ser algo constante... porque não se pode deixar o aluno na zona de conforto à espera do dia de teste (avaliação sumativa).”

As dificuldades para a utilização e a articulação de instrumentos de avaliação (formativa), na visão de E5, têm como causas vários aspectos “começando pelo número elevado de alunos por turma, a extensão dos programas” que não possibilita dentro do tempo de aula abranger todos os conteúdos planejados, e ainda “a carga horária e falta de outras condições de trabalho”.

Relativamente ao assunto, E6 identificou como causas das dificuldades na avaliação e do uso articulado dos instrumentos de avaliação da aprendizagem (formativa e não sumativa), a falta de condições de trabalho, a falta ou insuficiência de meios didáticos e, ainda, a não abordagem do tema “avaliação” no seio do grupo de disciplina durante a planificação no grupo de disciplina, pois, “nunca se fala dos instrumentos de avaliação”.

Ainda no que respeita à abordagem da avaliação da aprendizagem na planificação do grupo de disciplina, diz E4: “No grupo de disciplina... faz-se e a planificação quinzenal para organizar a gestão do PEA...” e nos encontros “não definimos os instrumentos de avaliação a usar na sala de aulas”. À questão de insistência sobre o que ditava isso o entrevistado respondeu, “... falta de tempo assim como as condições de trabalho oferecidas não ajudam.”

A tabela 4.3 mostra as respostas dos entrevistados à questão sobre as causas das dificuldades na avaliação da aprendizagem que os mesmos (E1 a E6) consideram estar na origem das principais dificuldades sentidas na avaliação da aprendizagem relativamente à utilização dos instrumentos de avaliação.

Por cima dos resultados das entrevistas, elaborou-se a tabela 4.3 que sintetiza as principais causas agrupadas em temas (categorias) e subtemas (subcategorias). Desta

tabela pode se ver que o maior problema dos professores na avaliação da aprendizagem/uso dos instrumentos, reside nos rácios aluno por professor e alunos por turma, com 10 indicações; segue-se a dificuldade no que respeita às condições materiais (6), depois, as dificuldades com a formação e/ou capacitação e na planificação do grupo de disciplina, com 3 indicações cada.

Tabela 4.3: Causas das dificuldades na avaliação da aprendizagem

Temas	Sub-temas	Total	
Formação /Capacitação	Sente dificuldade para avaliar a aprendizagem (E6; E3)	2	3
	Não estudou avaliação (E1)	1	
Planificação do grupo de disciplina	Não definem instrumentos de avaliação (E4)	1	3
	Planificação não se aborda a avaliação e/ou instrumentos de avaliação (E1; E6)	2	
Rácios aluno por professor e por turma	Falta de tempo para corrigir os TPC (E4)	1	10
	Extensão do programa (E2; E5)	2	
	Falta de atenção do aluno (indisciplina) (E4)	1	
	Carga horária elevada da disciplina de geografia (E5)	1	
	Número elevado de alunos (E1;E3;E4; E2; E5)	5	
Condições materiais	Falta de meios didáticos (E1; E2;E4)	3	6
	Faltam outras condições (E1; E5; E6)	3	

Os resultados sugerem possíveis soluções ou mecanismos para a mitigação das dificuldades enfrentadas pelo professor quer ao nível administrativo, quer didáctico-pedagógico. Nesta perspectiva, as soluções incluem repensar-se na formação inicial e contínua do professor como identificado no estudo de Duarte (2007) e Nicoadala (2013) no alinhamento com Branco (2016) que considera a capacitação do professor em exercício, a construção de mais salas de aula, a contratação de professores para o preenchimento das necessidades (dotando as escolas de meios e materiais suficientes), a planificação e a boa gestão escolar.

Os rácios (aluno por professor e aluno por turma) preocupam o Governo de Moçambique e levou o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (?) à contratação de mais professores para todo o ensino no geral, acautelando particularmente o ESG e à admissão de indivíduos com formação pedagógica

(MINEDH, 2020). MINEDH, UNICEF e União Africana (s.d.) afirmam ser justificada tal contratação de professores com formação pedagógica se se pretende melhorar a qualidade da aprendizagem e alcançar o ensino secundário universal.

O compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos, ou seja, o seu principal objectivo, implica a mudança das estratégias de avaliação da aprendizagem (Duarte, 2007). O professor deve procurar inovar, avaliando os alunos mesmo que as condições não sejam favoráveis, pois, com a avaliação sumativa (provas) o almejado desenvolvimento esperado do aluno, dilui-se em médias apenas (notas) podendo contribuir para o fraco rendimento escolar.

Conforme Duarte (2007), avaliação da aprendizagem actualmente feita em Moçambique é fortemente ligada a uma abordagem quantitativa de matriz positivista e, no 1º ciclo do ESG, avaliar significa, geralmente, cumprir com o programa, i.e., classificar e seleccionar alunos.

Sobre o cenário de dificuldades encaradas pelos entrevistados na utilização das modalidades e dos instrumentos de avaliação, as consequências disso sobre os resultados da aprendizagem não são animadoras. Percebe-se ser imperioso, que se implemente a formação e/ou capacitação do professor em exercício em matéria de avaliação da aprendizagem. Apesar das dificuldades enumeradas pelos professores, eles devem dominar a aplicação dos instrumentos da avaliação, pois, como explica a seguir Queiroz (2010), a mitigação das dificuldades dos professores passa necessariamente pela:

- Capacitação dos professores para actuar junto aos alunos da escola pública;
- Reformulação de metodologias de ensino e sistemas de avaliação;
- Revisão dos currículos e a organização das turmas.

Destaca-se, deste modo, a necessidade da implementação das contribuições da autora citada, as quais se acrescenta a necessidade de condições efectivas para a materialização do PEA, esperando-se que assim ocorra a mitigação das dificuldades dos professores e se reflecta na aplicação dos instrumentos de avaliação como ferramenta necessária na prática pedagógica (PEA), na perspectiva de os alunos se tornarem sujeitos e responsáveis do seu próprio progresso escolar.

Nos discursos dos entrevistados, percebe-se a urgência de se buscarem formas de resolver as dificuldades dos professores, que o não uso dos instrumentos de avaliação se relaciona com factores identificados nas declarações dos mesmos, nomeadamente: a falta de meios didácticos, carga horária excessiva, os elevados rácios e a extensão dos programas/conteúdos.

O conhecimento e/ou o uso consistente dos instrumentos de avaliação é essencial como referem diversos estudiosos, de entre Duarte (2007), Januário (2013), Luckesi (2005; 2014), Queiroz (2010), Rojas (2007). Sucede, porém, que:

Se determinado professor... pretende utilizar um instrumento ou algumas estratégias de ensino aprendizagem baseadas nos métodos de 'Aula Activa' confronta-se com elevado número de alunos por turma, em especial, nas escolas da cidade de Maputo, não dando possibilidades a todos os alunos para expressarem as suas ideias... e isso se associa ao problema de que a prática de ensino do professor está condicionada ao cumprimento da dossificação... não tanto das particularidades dos sujeitos aprendentes (Língua, 2006).

Parafraseando Duarte (2007), o caminho para uma real mudança nas práticas avaliativas dos professores reside na formação, tanto inicial quanto continuada. Alinhando pelo mesmo posicionamento, Rojas (2007) corroborando com Rizon (2010) enfatiza a formação deficiente como factor preponderante que contribui na dificuldade de o professor implementar modalidades e instrumentos de avaliação, que associam às dispersas acções de formação continuada, a falta de condições para viabilizar a prática pedagógica e os esforços educativos.

As dificuldades relatadas sobre condições de trabalho, como rácios elevados, carga horária e extensão dos programas, assim, como, o conhecimento insuficiente do professor sobre a avaliação da aprendizagem, como retratam as respostas dos entrevistados, dita a escolha/uso dos instrumentos que, supostamente, mais se adequam às exigências do momento.

Considerando as perspectivas de Duarte (2015), Luckesi (2014), Samo (2018), entre outros, sobre o modelo tradicional de avaliação que continua sendo utilizado nas escolas de modo predominante, há necessidade de se mitigarem as dificuldades apresentadas pelo professor. O pressuposto é que assim, os professores estariam em condições de recorrer à avaliação formativa (outros instrumentos), não apenas a tradicional, contribuindo para melhorar a interacção no e durante o PEA, levando a avaliação a ser inclusiva e construtiva.

Apesar de o grupo de disciplina planificar quinzenalmente, transparece dos entrevistados não existir o mínimo interesse em abordar/discutir a avaliação e uso de instrumento, dado prevalecer a preocupação pela dosificação e selecção dos conteúdos programáticos com a finalidade de cumprir o programa, tema que poderá ser aprofundado em pesquisas futuras.

O reconhecimento da importância da avaliação formativa contrasta com o não uso dos instrumentos de avaliação qualitativa, transparecendo por trás disso a deficiente formação do professor em matéria de avaliação que limita o uso de instrumentos de avaliação. Além disso, os problemas enumerados anteriormente, como os rácios elevados alunos por professor, entre outros, de um lado, como do outro lado, a aparente facilidade da elaboração do teste sumativo, associado ao hábito enraizado no teste, inquieta e indicia que dificilmente o professor mudará de atitude, matéria para investigação futura para aprofundamento.

4.2.2. Diferença entre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e os plasmados no regulamento de avaliação da aprendizagem

Sobre a questão, (qual a diferença entre os instrumentos utilizados pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem e os instrumentos de avaliação plasmados no RAESG) aos entrevistados perguntou-se a frequência semanal com que eram utilizados os instrumentos de avaliação, no caso, formativa. Pretendia-se comparar a efectividade do uso dos instrumentos, frequência e em que medida o professor os diversifica tendo em conta o RAESG.

A tabela 4.4 mostra os instrumentos de avaliação usados e sua frequência de utilização semanal. Pode-se ver que se resume apenas a 3, destes, apenas 2 são utilizados com alguma preponderância semanalmente, dentre todos os instrumentos estabelecidos no RAESG.

Tabela 4.4: Frequência da utilização dos instrumentos de avaliação

Instrumentos de avaliação	Frequência da utilização dos instrumentos pelos professores na interacção na sala de aula						Total
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Trabalho para casa		X	X	X			3
Questionário (participação dos alunos na aula)		X	X		X		3
Observação dos cadernos					X		1
Teste	X	X	X	X	X	X	6
Visitas de estudo							
Portfólio							
Projectos (pesquisa)							
Ficha de exercício							

Assim sendo, no que respeita à frequência do instrumento de avaliação semanal, E1 afirma que não dá TPC por não ser fácil para si dar nota ao aluno que faz o trabalho de casa. Conclui o mesmo entrevistado, que também não é seu hábito observar os cadernos do aluno.

Outro entrevistado (E2) é professor com mais de 28 anos de experiência na Educação, cuja resposta vem contrastar com a afirmação de E1 relativamente à necessidade de dar o TPC ocupando parte do tempo do aluno, respondeu nos seguintes termos: “Dou o TPC uma vez por semana...” e incentiva a participação do aluno na sala de aula, como mostra a tabela 4.4.

O questionamento é uma técnica importante utilizada por E2 que revela que incentiva a participação do aluno na aula com a particularidade de envolver e motivar o aluno, com a singularidade de ser partilhada com mais dois entrevistados (E3 e E5), como mostra a mesma tabela (Cf. tabela 4.4).

Pode se observar na mesma tabela que E3, tal como E2 dá TPC, enquanto E5, apenas observa o caderno do aluno, não dá TPC nem usa outro instrumento; o mesmo pode ser dito de E6, a sua actividade consiste, segundo suas próprias declarações, em não dar TPC com a mesma regularidade que E2, E3 e E4, não usando nenhum outro instrumento de avaliação formativa.

As afirmações transmitem sinais pouco positivos sobre o conceito que os entrevistados, todos professores da disciplina de Geografia têm sobre a importância da avaliação formativa no PEA. Os depoimentos parecem evidenciar alguma falta de preparo para a avaliação formativa e, até, supostamente, sobre a relevância dos instrumentos de avaliação que não o teste (prova) para a melhoria da prática pedagógica, apesar de todos os entrevistados terem o nível de licenciatura e a maioria ter bases relativamente aos conhecimentos pedagógicos.

Mais, transparece do discurso de E6 que os outros instrumentos não são importantes para o PEA. Os entrevistados escudam-se nas razões amplamente discutidas em sede deste trabalho e, apesar de ter tempo considerável na educação (mais 11 anos como professores), supostamente, possuem os conhecimentos mínimos da relevância dos instrumentos de avaliação.

Mendonça (2012) diz e nós corroboramos que na avaliação da aprendizagem os instrumentos e a própria actividade/acto da avaliação permitem incrementar a interacção entre os alunos e entre alunos e o professor. Nesta perspectiva, a questão a colocar para aprofundar o escrito é, como os instrumentos incrementam a interacção entre o professor e aluno?

Respondendo à questão sobre como os instrumentos e a avaliação incrementam a interacção, Pestana (2013), Silva (2008a), Zeferino e Passeri (2007), entre outros, explicam que a avaliação dos conhecimentos do aluno (diagnóstico) permite conseguir informações que analisadas pelo professor possibilitam-no adaptar e/ou modificar as suas estratégias e técnicas de ensino às necessidades/dificuldades do aluno - previamente identificadas-, conduzindo a melhorias com probabilidades de conduzir a benefícios imediatos na aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é um processo em que se tem os conteúdos, os objectivos a alcançar e o sujeito (aluno). Ao professor (mediador), incumbe criar/ou aproveitar e explorar as ocasiões e o interesse do aluno ao favorecimento da apropriação activa dos saberes.

Assim, nesse processo, o professor pode ter os instrumentos de avaliação da aprendizagem como seu suporte. Dependendo dos conteúdos ou da situação, o professor pode fazer uso de métodos e estratégias, não existindo um tipo específico de teste e/ou

trabalho. O próprio processo de avaliação é rico em situações de interacção professor e aluno.

A selecção dos instrumentos, no geral, tem a ver com os conteúdos a avaliar e nesse quesito o professor pode requerer a participação do aluno, desde que o ambiente seja favorável ao momento, conseqüentemente, induzindo à melhoria do clima na aula. Nesta linha, a assumpção de métodos/estratégias devem ser no sentido de fazer do aprender mais agradável, motivador, favorecendo o aluno a participar activamente na construção da sua aprendizagem.

Nota Dias (2010) que é competente aquele aluno que se preocupa em realizar as tarefas planificadas pelo professor. Além disso, a competência emerge quando o aluno revela habilidades de selecção, mobilização e integração de conhecimentos prévios à solução da situação (Mendonça, 2017; Perrenoud, 2000). Na esteira de Perrenoud (2000), Dias (2010) afirma que o aluno que age apoiado em conhecimentos, sem, no entanto, limitar-se a eles frente a uma situação é competente.

Deste modo, os instrumentos usados consistentemente permitem ao professor e ao aluno interagirem no momento, possibilitam a ambos professor e o aluno, a tomada de consciência das aprendizagens e das principais dificuldades do aluno, o que permitem a elaboração de diagnósticos contínuos e frutíferos sobre os processos de aprendizagem tornando o momento da avaliação (Ferreira, 2018).

Entre os instrumentos de avaliação estabelecidos no RAESG, conforme a Tabela 4.2, três são aplicados de forma irregular, nomeadamente o trabalho de casa, a participação do aluno nas aulas (questionário) e a observação dos cadernos.

Perante os resultados das entrevistas, tudo indica que o teste escrito é a avaliação predominante (avaliação sumativa), constituindo, nesta perspectiva a base da avaliação da aprendizagem do aluno (Cf. tabela 4.2). Os resultados das entrevistas estão em concordância com os de diversas pesquisas no sentido em que o teste continua sendo o instrumento mais utilizado nas escolas. Estes estudos revelam também que o teste escrito é importante para a atribuição da nota e certificação do nível alcançado pelo aluno (Correia *et al.*, 2016; Ferreira, 2018; Samo, 2018; Silva & Moradillo, 2002) como serve ambas as modalidades de avaliação - formativa e a sumativa - dependendo da interpretação dos resultados e da decisão sobre o que fazer com os resultados.

Revedo os resultados da literatura, pode se concluir que a utilização dos instrumentos de avaliação permite o diagnóstico contínuo das diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Mais, a complementaridade dos instrumentos (sumativos e formativos) abrangendo aspectos quantitativos e qualitativos melhora e amplia o campo da avaliação, apesar de ser comum reduzir o teste apenas à função de mensuração e seriação.

Portanto, apesar das limitações apontadas pelos autores, o teste é um componente fundamental no PEA e pode subsidiar resultados melhores se se conjugar seu uso com outros instrumentos.

Relativamente às visitas de estudo, é ponto de vista da autora da tese que elas têm enorme potencial na aprendizagem de Geografia. Sucede, porém, que não são usadas como estratégia pedagógica de aprendizagem e na avaliação da aprendizagem pelo professor apesar do seu enorme potencial àquele nível de ensino (ESG) e de constituir uma estratégia contemplada no regulamento de avaliação (Diploma Ministerial n.º 7/2019, RAESG).

E1 refere que o tempo de aula (45 minutos) não é suficiente para fazer a consolidação da matéria e correcção do TPC, o que indicia a dificuldade do professor avaliar qualitativamente o aluno. E2 (Cf. tabela 4.4) dá TPC uma vez por semana mostrando a tentativa de procurar através do TPC perceber onde reside a dificuldade do aluno e procurar estratégias de solução.

Pode se deprender dos depoimentos de E1 e E6 que a preocupação é avaliar alunos com base na prova para dar a nota. No alinhamento à ideia, Mendonça (2012) refere que avaliar cabalmente o aluno é utilizar os diversos instrumentos de avaliação. A autora adverte que, se utilizados isoladamente – os instrumentos – não são suficientes para ajudar no trabalho do professor. Considerando a aprendizagem como um processo pessoal, interno, é a partir daí que o professor reajusta as suas formas de trabalhar e as estratégias, procurando criar um ambiente propício à aprendizagem que possibilite ao aluno um engajamento mais efectivo.

Em concordância com o pensamento de Mendonça (2012), Luckesi (2014) afirma que as notas escolares expressam a aprendizagem supostamente satisfatória, dos conteúdos mediados na aula. Mas, verificado minuciosamente os conteúdos, percebe-se que nem

todos foram aprendidos satisfatoriamente, prevalecendo lacunas nos conhecimentos ensinados.

A este respeito, a avaliação, como processo para a melhoria da aprendizagem, não visa punir ou ameaçar, antes, colocar o aluno em posição confortável que o leve a participar no processo. Assim, a lacuna no conhecimento do aluno deve ser permitida. Aliás, Silva e Lopes (2016) reiteram que a eficácia do professor depende da sua capacidade, pois de uma lacuna na resposta do aluno a uma pergunta, pode proporcionar-lhe *feedback* contribuindo para transformar o momento em aprendizagem.

Segundo Nogaró e Granella (2004), a lacuna pode permitir que a avaliação cumpra a sua função fundamental, visto que aluno conhecendo seus acertos e erros mais facilmente... tenderá a reforçar as respostas certas, a superar suas deficiências e a corrigir seus erros.

Pode-se depreender da alocação de Luckesi (2014) que a avaliação por teste para atribuir notas tem, como se referiu, o objectivo de classificar o aluno. Partindo dessa reflexão ao professor como facilitador do PEA incumbe-lhe decidir sobre a utilização de instrumentos que melhor se adequam à disciplina/conteúdos e a aumentar a frequência com que usa.

Neste contexto, tudo indica que o modelo tradicional de avaliação (teste/prova) ainda persiste nas escolas. Sustentam Cavalcanti *et al.* (2009, p.55) que “o professor não se preocupa em cuidar da aprendizagem do aluno com afinco, dedicação e persistência”, o que está em linha com os resultados deste estudo, quando analisadas as declarações de E1 e E6.

Ainda assim, a responsabilidade e preocupação do professor deve ser a de reflectir sobre a aprendizagem e identificar o que o aluno aprendeu e o que não foi bem assimilado, de pensar e buscar estratégias para a resolução das dificuldades percebidas no PEA, daí fazer sentido que se utilizem os instrumentos de modo articulado sempre que os conteúdos o justificarem.

O RAESG proclama que o professor deve verificar e avaliar a organização do caderno do aluno, ajudando-o a melhorar o seu desempenho e nessa actividade dever ter em conta a organização dos apontamentos, a tomada de notas, a limpeza, a caligrafia, os

erros ortográficos e a sua conservação (Art. 20, n.º 3, Diploma Ministerial n.º 7/2019 de 10 de Junho).

Ao pautar pela marcação do TPC, os entrevistados (E2, E3, E4) indiciam consciente que o TPC serve de meio auxiliar para verificar a organização, os registos das tarefas¹⁰ e se o aluno está a par dos conteúdos leccionados. Nesta perspectiva, a observação e a correcção dos TPC, no alinhamento com o RAESG pode melhorar consideravelmente a percepção sobre a evolução da aprendizagem do aluno. O mesmo regulamento de avaliação diz que o TPC é componente da avaliação sistemática e tem como propósito rever e consolidar os conteúdos tratados numa ou mais aulas (MINEDH, 2020).

Na linha de pensamento de Branco (2016) é necessário valorizar a observação do caderno (TPC) no PEA dado que a sua finalidade de avaliar as capacidades, competências e atitudes do aluno em diferentes tarefas é fundamental. A competência passa pelo saber fazer, realizar ou agir eficazmente perante situação ou tarefa inédita ou não e implica capacidades, saberes e conhecimentos. Concorda Dias (2010) com Perrenoud (2000) que o aluno competente deve ser capaz de resolver problemas, de integrar saberes e conhecimento anteriormente adquiridos.

A correcção das tarefas realizadas e os respectivos comentários faz com que os alunos prestem mais atenção, oferece a oportunidade de o professor perceber as necessidades que o TPC deve ser corrigido na aula para que o aluno certifique/corrija o que não respondeu (Cf. art. 20º, n.º3, Diploma Ministerial n.º7/2019 de 10 de Junho) ao que Queiroz (2010, p.206) defende ser “necessário conciliar as estratégias de avaliação formal... associada a testes/exames escritos ou orais com os registos de aprendizagem do aluno no quotidiano”.

Noutro desenvolvimento, colhidas as opiniões dos informantes a respeito da necessidade ou não de se fazerem comentários sobre as tarefas realizadas pelos alunos, as respostas fornecidas a este respeito foram as seguintes: E1, escudando-se na escassez do tempo diz que em 45 minutos não consegue oportunidade para comentar as tarefas realizadas, acha ser complicado e que não pode cumprir com o programa no fim do ano lectivo.

¹⁰O professor acompanha cada aluno e pode reflectir sobre quais são as estratégias que estão sendo efectivas e quais as que não estão propiciando o processo de aprendizagem (Queiroz, 2010).

Contrastando, E2 diz dar “ *feedback* para ajudar os alunos a corrigir as dificuldades” e isso lhe permite analisar/avaliar o seu próprio trabalho, como ajudar o aluno a corrigir o que não fez bem. Reitera que faz a avaliação contínua e diz que nesse âmbito, faz perguntas e o registo diário para motivar a participação do aluno nas aulas, concluindo que a finalidade é procurar perceber se o aluno compreendeu a matéria visando ajudá-lo a mitigar o que está bem na sua aprendizagem.

Percebe-se um alinhamento do posicionamento de E2 com o assumido por Mendonça (2012) segundo o qual, o comentário (*feedback*) é um recurso pedagógico importante no PEA, sempre que possível deve ser usado porque promove o envolvimento e incentiva o progresso dos alunos. Corroborando com Silva e Lopes (2016) concordam que o *feedback* é decisivo ao promover e desenvolver o espírito crítico, proporciona momentos de reflexão do aluno, tem, por isso, um elevado impacto na aprendizagem dos conteúdos, desenvolvimento da motivação e autonomia dos alunos perante a aprendizagem.

No mesmo alinhamento, Mendonça (2012) considera o *feedback* como uma ferramenta essencial de comunicação entre professor e o aluno, que contribui na e/ou para a formação do aluno, ajudando-o decisivamente na tomada de consciência relativamente ao seu progresso formativo e, sobretudo, porque isso o auxilia e incentiva ao aluno a participar.

Santos (2007) corrobora com Mendonça (2012) que o professor deve realizar observações diárias e o registo/anotação da participação dos alunos nas actividades. Pinto (2003, p.7) diz que errar é importante visto ser justamente sobre os erros que se constroem as soluções ou os novos desafios, pois, “o erro deve ser encarado como algo natural no caminho de quem aprende”. Aliás, é necessário buscar-se a compreensão do erro não apenas da perspectiva do aluno, como, também, na actuação do professor em sala de aula, tendo em conta que o aluno e professor integram o processo de ensino-aprendizagem (Nogaro & Granella, 2004; Pinto, 2003; Rocha & Oliveira, 2016; Silva, 2008b).

Quanto à relação entre o *feedback* e o sucesso escolar, Rojas (2007) considera que a melhoria da aprendizagem depende do *feedback*, assim como do envolvimento activo dos alunos na própria aprendizagem, ajuste do ensino às necessidades do aluno e do

reconhecimento da influência que avaliação tem na motivação e auto-estima dos alunos. A propósito Luckesi (2005) ressalta que a devolução dos resultados (divulgação) deve ser feita pelo professor pessoalmente e nessa acção deve comentar positivamente o resultado o que auxiliará o educando na tarefa de auto-compreensão sobre o que deve e pode mudar para melhorar.

Neste contexto, os professores devem entender que os alunos no PEA são avaliados com instrumentos formativos (TPC, observação, seminário, portefólio) de forma contínua e sob forma sistemática através da sua participação nos debates da matéria em estudo e formalmente e o teste escrito visa torná-los mais críticos e sujeitos do seu próprio conhecimento.

Em síntese, tudo indica que os instrumentos de avaliação preconizados no RAESG (Cf. artigo 19, Diploma Ministerial n.º 7/2019 de 10 de Junho) à excepção do teste escrito (TPC, observação aos cadernos, as visitas de estudo, portefólio, projectos, fichas de exercício) que são usados com alguma frequência são o TPC, a observação aos cadernos e os questionários.

4.2.3. Dados de entrevistas com gestores escolares

Esta subsecção apresenta os resultados das entrevistas com os gestores das escolas em estudo, designados por D1, D2 e D3 correspondentes ao gestor da segunda, terceira e primeira escola, respectivamente.

Os entrevistados têm todos o grau de licenciatura, com 27 a 34 anos de serviço na educação e todos do género masculino. A entrevista visava captar suas opiniões sobre as práticas de avaliação e a utilização e/ou articulação dos instrumentos de avaliação no PEA. Considerando que a pesquisa foi feita em diferentes meios (urbano, peri-urbano e rural), na análise nem sempre a informação é individualizada, existindo casos em que a mesma é generalizada (Cf. tabela. 4.5) .

Tabela 4.5: Perfil dos gestores

Gestor	Tempo de serviço (anos)	Habilitações Literárias	Área de formação	Instituição de formação	Sexo
D1	29	Licenciatura	Geografia	UP Maputo	Masculino
D2	27	Licenciatura	Física	UP Maputo	Masculino
D3	34	Licenciatura	Educação Física	UP Maputo	Masculino

a) Percepção dos gestores sobre a avaliação da aprendizagem no PEA

A monitoria da prática pedagógica constitui a categoria central à volta da qual se estabeleceram subcategorias, transformadas nas seguintes questões: (i) Quais são as modalidades que os professores privilegiam no PEA? (ii) Quais são os instrumentos mais privilegiados pelo professor? (ver Apêndice 1).

A primeira questão, sobre as modalidades de avaliação privilegiadas pelo professor, considerando, supostamente, que na actividade de supervisão o gestor (Director adjunto pedagógico) vivencia as práticas e as incidências que ocorrem no PEA, D2 respondeu que “uns professores usam a avaliação formativa e sumativa, mas outros professores não as usam por falta de conhecimento embora tenham apreendido durante a formação”. Acrescenta, que “a modalidade mais usada é a avaliação sumativa”, salientando ser através da avaliação formativa que se pode obter resultado no que concerne à aprendizagem dos alunos.

O problema da planificação escolar voltou a ser levantado por D2 que lamentou a fraca presença do professor salientando que “a ausência de alguns professores nas reuniões de planificação no grupo de disciplina, onde as acções são coordenadas, resulta no imprevisto das aulas e afecta negativamente o acompanhamento do aluno”. Continuando, acrescentou que é nessas reuniões onde são definidas as sugestões metodológicas a implementar nas aulas, no PEA.

A fraca participação na planificação de aulas pelo grupo de disciplina, conforme o entrevistado D1, deixa transparecer que o absentismo não é sancionado e isto tem impacto negativo na aprendizagem dos alunos - o professor precisa planificar as suas aulas. Nota-se, portanto, um certo desinteresse por parte dos órgãos decisores ao nível da escola incumbidos de supervisionar/monitorar o PEA.

Outros dois entrevistados D3 e D1 explicaram que a modalidade mais usada é a sumativa. Face a estas respostas, questiona-se: porque não mencionam a modalidade de avaliação diagnóstica? Será apenas esquecimento, ou omissão propositada?

Portanto, as respostas sobre as modalidades de avaliação privilegiadas parecem sugerir um fraco conhecimento por parte dos professores sobre a avaliação diagnóstica e sua relevância na descoberta do potencial dos alunos em termos de competências

fundamentais e estruturantes do aluno e que mereçam a atenção do professor (Banyankindiye, 2012).

As condições de trabalho voltaram a merecer a atenção dos entrevistados D2 e D3, segundo os quais elas não permitem que as escolas usem as diferentes modalidades de avaliação (formativa e sumativa) e sustentam que, por outro lado, o emprego da modalidade sumativa de avaliação facilita o trabalho dos professores por ser feita no fim de uma unidade temática.

A autora desta tese entende que a ideia manifestada pelos entrevistados constitui um sério problema, pois, se a expectativa é a mudança de paradigma, então considerar a avaliação sumativa facilitadora do trabalho do professor contrasta com a prática aqui defendida por Cunha (2014), Duarte (2007; 2015), Gorla e Pires (2014), Hoffman (2012), entre outros que, por si só, a avaliação sumativa não permite uma aprendizagem significativa e motivadora para o aluno.

b) Instrumentos de avaliação privilegiados pelos professores

Para começar, vale lembrar que o RAESG definiu alguns instrumentos de avaliação a empregar no PEA, nomeadamente: o portfólio, o teste, a observação, as visitas de estudo, o trabalho de casa, os seminários, os trabalhos de pesquisa, a participação dos alunos nas aulas e o relatório de pesquisa. O Despacho Normativo n.º 18/2018, no seu art. 13, que regulamenta o ensino e a aprendizagem por ciclo pretende, assim, a valorização da avaliação formativa. Mais, os ciclos de aprendizagem apontam e requerem a utilização dos instrumentos de avaliação de modo articulado para facilitar o acompanhamento e levar os alunos à posição de agentes transformadores do pensamento.

Assim sendo, as perguntas administradas visaram captar dos gestores o instrumento mais utilizado pelos professores na avaliação da aprendizagem. D2 respondeu que o “instrumento de avaliação mais privilegiado é o teste escrito”. O mesmo entrevistado afirmou que a cada início de ano lectivo é entregue um mapa para os professores preencherem e indicarem aspectos da avaliação sumativa e formativa a empregar no processo de avaliação.

Ainda o mesmo entrevistado reitera que é do “conhecimento deles (professores) que devem dar TPC, observar os cadernos e aplicar a avaliação escrita (teste/prova) e que o teste deverá ser aplicado conforme o calendário das avaliações escolares.” O entrevistado salientou que não são apenas os aspectos quantitativos (teste/prova) que devem ser valorizados, daí a justificação da distribuição dos mapas de registo da avaliação dos professores.

A mesma pergunta (instrumentos de avaliação mais usados pelos professores) o entrevistado D3 referiu-se ao TPC e teste escrito como sendo os mais privilegiados. Corroborando com D2, D3 disse, pese embora existam mapas de avaliação formativa, no fim do trimestre não são tidos em consideração os aspectos qualitativos na aprovação do aluno.

Por fim, D1 em concordância com D2, afirmou que o teste escrito é o instrumento privilegiado. Para ele “o professor fica limitado em utilizar os outros instrumentos” visto que outras avaliações (formativa) “não têm peso nenhum na média ao fim de cada trimestre”. Lembra o mesmo entrevistado (D1) que os programas (disciplina) são longos e a preocupação do professor é correr para conseguir cumprir o programa.

O argumento de D1 enquadra-se nas constatações de Luckesi (2014) e Samo (2018), segundo os quais, professores do ensino secundário dão mais valor à avaliação escrita, em detrimento de outros tipos de avaliação. Se bem que o teste também sirva aos objectivos da formação do aluno, como escrevem Silva e Lopes (2016), quando se fala do processo significa não existir um tipo específico de teste/trabalho que monopolize a expressão "avaliação formativa", que as diferentes técnicas devem ser utilizadas de uma forma contínua”, a pergunta que se impõe é: o professor estará alinhado com a qualidade das aprendizagens, preferindo o teste escrito?

A avaliação formativa tem em vista melhorar qualitativamente a aprendizagem e não quantificá-la. Os dados adquiridos a partir da avaliação formativa possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem percebidas do aluno, ou seja, através dos resultados da avaliação dos seus alunos o professor pode ampliar o seu escopo em termos de “o que” e “como” e “quais as soluções” não simplesmente classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é objectivo da avaliação sumativa na perspectiva usada pelo professor.

No depoimento de D1, transparece a preocupação com as condições de trabalho, posicionamento alinhado com a afirmação de Banyankindagiye (2012) de que a saturação de turmas e falta de material constituem factores limitativos, que contribuem para constringer as iniciativas do professor na perspectiva do melhoramento do PEA.

Portanto, procurando compreender o impacto da utilização dos instrumentos da avaliação no PEA os entrevistados afirmaram que os instrumentos permitem a melhoria da aprendizagem do aluno e conseqüente rendimento escolar e que o professor não pode usar somente um instrumento, necessita de combinar e valorizar os pré-requisitos do aluno (D3). Mais, os alunos mais novos, tímidos e lentos pioram o seu desempenho quando o professor usa um único instrumento, os instrumentos de avaliação (formativa e sumativa) têm impacto directo na motivação do aluno, na melhoria do desempenho e conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem.

Pode-se afirmar, então, que no PEA há necessidade de se valorizarem também os aspectos qualitativos e não apenas os quantitativos na avaliação para a obtenção dos resultados desejados.

Interessava o ponto de vista dos gestores sobre a relevância ou não dos instrumentos e como o uso induz à melhoria do PEA e das práticas do professor, visto que no processo as mudanças ocorrem também com o professor, na maneira como este percebe a sua prática. Por isso, as respostas à seguinte questão trataram de esclarecer esta pretensão.

c) Importância dos instrumentos de avaliação da aprendizagem

A questão colocada foi: Em sua opinião, acha importante a utilização dos instrumentos de avaliação no PEA?

Em resposta, D2 referiu que os instrumentos são necessários no PEA pois ajudam o professor a compreender se os alunos entenderam ou não a matéria. Continuando, o mesmo refere que não utilizar os instrumentos resultaria em um impacto negativo nos resultados da aprendizagem do aluno. Para ele “falar da avaliação é difícil, mas percebo que não pode ser vista só como a realização do teste escrito... deve ser permanente... só assim o professor conseguirá perceber o nível de assimilação dos conteúdos e o progresso do aluno”. Prossegue dizendo que parece faltar vontade de alguns professores

em mudar o paradigma de avaliação e as consequências são as reprovações em massa. Referiu também que as reuniões de planificação são regulares, contudo, alguns professores faltam aos encontros e quando se fazem presentes não apresentam as dificuldades aos colegas, não se preparam adequadamente e se acomodam o que cria um clima de falta de coordenação.

Corroborando com D3, outro entrevistado (D1) afirmou que os instrumentos “permitem a melhoria da aprendizagem e do rendimento escolar”, o “professor deve valorizar os pré-requisitos do aluno, valorizar também a interação aluno com aluno e aluno com o professor. Para os entrevistados, o impacto na motivação do aluno pode traduzir-se na melhoria do desempenho escolar e não só, permite ao professor fazer o acompanhamento desejado do aprendiz, sanar as dificuldades dos alunos e optar por melhores estratégias no PEA.

A avaliação vincula-se à motivação do aluno induzindo-o a interessar-se mais pelos estudos e ocorre a partir da devolução dos resultados da aprendizagem, ou seja, o *feedback*. Portanto, identificadas as dificuldades e o professor mostrar interesse e apoio, dar um *feedback* positivo pode induzir à melhoria do desempenho do aluno e pode levar à melhoria dos resultados.

Corrêa *et al.* (2018), Camargo e Souza (2019) e Figueiredo (2011) corroboram que inculcar ao aluno a necessidade do cumprimento de sua missão pode motivar o próprio professor a aumentar sua capacidade de estimular a motivação de cada aluno. A própria matéria de estudo impulsiona o aluno a vencer os obstáculos, ao aprimoramento académico, quando o aluno é o centro do processo. Contextualizar o ensino (conteúdos) à vida do aluno, escolhendo as experiências que os alunos já vivenciaram, identificando os factores positivos e negativos e levantar elementos que aumentem o interesse do aluno favorece a motivação.

Os próprios métodos de ensino integrando actividades que incluam e fomentem a participação activa, tendo em conta as suas vivências e expectativas, bem como interesses contribui para motivar o aluno. Estabelecendo metas claras procurando inovar tendo sempre presente questões que emergem na escola e na sociedade, buscando sempre estabelecer interacções estabelecendo com alunos metas aproximadas aos

interesses do aluno e do professor pode induzir a motivação ao desempenho do aluno (Corrêa *et al.*, 2018).

Nesta linha, percebe-se das afirmações dos gestores que existe algum entendimento relativamente ao que é necessário para instituir mudanças necessárias, por um lado. Por outro, é nosso entendimento que os esforços não têm acolhimento dos professores e transparece que a falta de formação contínua constitui obstáculo à melhoria do desempenho do educador.

Considerando a função e experiência dos entrevistados como gestores, procurou-se saber o que estava sendo feito para a solução dos problemas ao que D2 respondeu que procuram assistir às aulas e reuniões de planificação dos grupos de disciplina e, assistem à realização dos testes trimestrais. Anotou que, para melhorar o processo de avaliação da aprendizagem “trabalho com os professores e a comunidade escolar... pais encarregados de educação”.

Continuando, D1 referiu que nas reuniões de planificação do grupo de disciplina, percebe-se “... Alguma anomalia relacionada ao cumprimento das normas... tomam algumas medidas... conversam (dialoga) com os professores (contratados e efectivos), chamam à atenção para a ocorrência da anomalia e que em caso de reincidência elabora-se um processo disciplinar.

A melhor saída, na perspectiva de todos os entrevistados (gestores), é a formação ou a capacitação regular do professor de modo a actualizá-lo sobre os conhecimentos necessários sobre a avaliação da aprendizagem e como/quando usar instrumentos de avaliação no PEA.

Ribeiro e Gusmão (2011) entendem que a capacitação é importante, mas, por si só, não resolve os problemas. Os autores argumentam que a acção de formação/capacitação deve ser conjugada com a disseminação de palestras nas escolas (professores, gestores, pais e encarregados da educação) e que isso auxiliaria muito para mudanças.

Para motivar, os professores promovem reuniões de apoio pedagógico para analisar o aproveitamento e distinguem os melhores... que apresentam aproveitamento positivo (D2). O entrevistado (D2) conclui, “a Direcção está preocupada com o cumprimento do

programa” razão de os professores que apresentam o aproveitamento positivo serem distinguidos como os melhores.

Pode-se relacionar os depoimentos do entrevistado com o argumento de Agostini (2010) segundo o qual todo o gestor necessita de ter a consciência de que as acções que ele realiza na sua instituição não devem se limitar apenas aos alunos, mas, sim, a toda comunidade escolar.

A reflexão colectiva dos intervenientes sobre os problemas e vida escolar (PEA) é necessária, pois, quando não existe a ligação entre a escola e a comunidade, os pais e/ou encarregados da educação não acompanham a situação escolar do seu educando pode ter impacto negativo no aproveitamento. Daí que o seu envolvimento facilitaria a solução dos problemas e tornaria a escola mais interessante para o aluno aprender.

Portanto, as dificuldades do professor na avaliação e uso dos instrumentos de avaliação devem ser objecto de análise e discussão colectiva envolvendo a comunidade escolar de modo a encontrarem-se formas que contribuam para sanar os problemas e contribua para a melhoria do processo de avaliação da aprendizagem no alinhamento com o estabelecido no RAESG.

d) Monitoria da prática avaliativa no PEA

Questionados sobre a monitoria ao PEA, D2 e D1 responderam que fazem o controlo do cumprimento dos programas de ensino através da dossificação e calendarização das avaliações e do plano de assistência às aulas elaborado em conjunto entre delegados e professores da disciplina. Além disso, responderam que exigem o cumprimento dos prazos de entrega dos dados das avaliações e do aproveitamento pedagógico por disciplina e controlar a assiduidade do professor.

Salienta D2: “Nas assistências às aulas que eu faço e nos encontros com os directores de classe e os delegados de disciplinas, aconselhamos a todos os professores a utilizarem todas as modalidades de avaliação... para obterem informações qualitativas e quantitativas”. Contudo, nota que a monitoria ao PEA não tem sido bem-sucedida, que existe alguma falta de coordenação e explica: “porque na semana em que a direcção assiste às aulas, os professores tudo fazem para as aulas serem mais dinâmicas... até organizam o plano de aula”.

Questionados sobre o comportamento que em nada dignifica a classe, o sujeito da amostra respondeu: “Há necessidade de mudar a mentalidade do professor que pensa em planificar aulas na semana das assistências... quando não existe nenhum programa de assistência, não planificam... improvisam suas aulas prejudicando muito os alunos”. No entanto, o entrevistado não adianta o que está sendo feito para sanar o mau comportamento do professor que mina os esforços de outros actores seriamente comprometidos com a educação e com a aprendizagem do aluno.

Socorrendo-nos do argumento de Libâneo (2013), segundo o qual a aprendizagem escolar deve ser actividade planificada, intencional, dirigida e não algo improvisada, percebe-se que a fraca ou falta de programação das actividades didácticas diárias inviabiliza o cumprimento das obrigações do professor que, em nossa opinião, algum treinamento, debates e palestras sobre planificação e avaliação podem contribuir para mitigar as atitudes citadas em entrevista por D2 que em nada, e em nenhum momento podem dignificar e abonar a profissão docente.

Por último, indagado se queriam acrescentar algo, D3, sem fazer a menção a outros problemas comentou a situação dos elevados rácios aluno por turma/professor os quais, em sua opinião, dificultam o andamento normal das aulas, por isso, constitui preocupação.

Reverendo Libâneo (2013), alinhamos com a sua visão que a condução do PEA tem também a ver com as condições externas e internas efectivas, que influenciam a qualidade de ensino desejada, daí a necessidade da criação de um mínimo de condições de trabalho para que ocorra da melhor maneira, devendo ser ancoradas no treinamento regular do corpo docente.

Síntese

A partir da análise dos dados emergiram as seguintes categorias: turmas numerosas, condições de trabalho e aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem na sala de aula (a observação dos cadernos, questões orais, o controlo do trabalho de casa e a participação do aluno na aula).

Os dados relativamente a turmas numerosas e condições de trabalho, revelam que a avaliação por teste escrito (sumativa) serve também os objectivos da formação do aluno,

à avaliação formativa. Mas, a utilização predominante do teste pelos professores ocorre porque lhes permite avaliar a turma com um teste apenas, ter tempo para as outras tarefas e também por falta de condições. Os resultados mostram que o uso predominante do teste (sumativo) é induzido pela falta de condições, como salas de aula, livros escolares, material didático. Os rácios aluno por professor e professor por turma também contribuem para a prática da avaliação predominante por teste e são conducentes ao fracasso das aprendizagens. No mesmo alinhamento, os documentos orientadores educacionais alertam que a falta de meios/material escolar, infra-estrutura exacerbam a fraca qualidade das aprendizagens.

Portanto, as condições de trabalho, os meios didáticos, as infra-estruturas escolares e a sobrelotação de turmas constituem o rol de desafios a superar e que precisam da intervenção das autoridades da educação. No entanto, o próprio professor pode esforçar-se em melhorar o seu desempenho com mais entrega ao PEA.

Os dados não mostram evidências da relação entre os instrumentos de avaliação e o rendimento escolar, porém, pontificam que a avaliação formativa pode conduzir à melhoria das aprendizagens, por um lado. Por outro, a revisão teórica sobre os instrumentos de avaliação e rendimento pedagógico não é conclusiva sobre a existência da relação, mas, ressalta também que a avaliação formativa tem um impacto positivo no rendimento do aluno porque através dela o professor dá o feedback, do que está ensinado caso haja dificuldades instrucionais o professor selecciona estratégias e melhora a sua actuação na sala de aula

Para Darido (1999), através da avaliação formativa o professor cria espaços para os alunos expressarem suas opiniões sobre a aula.

Relativamente à categoria emergente da discussão dos dados, explorou-se ainda nesta síntese, na categoria “condições” a problemática dos rácios aluno por professor e as evidências mostram que os rácios são intrínsecos aos aspectos descritos anteriormente parecem influenciar o uso dos testes avaliativos e o fraco uso de instrumentos de avaliação formativa (trabalho para casa, observação de cadernos, questões orais a participação na aula e o portefólio). Os dados revelam alguma dificuldade do professor em avaliar o aluno com base nos instrumentos de avaliação formativa, mostram um conhecimento insuficiente sobre a avaliação da aprendizagem, transparecendo, deve-se

à fraqueza da formação inicial em matéria da avaliação da aprendizagem (E1 e E3). Portanto, esse conhecimento insuficiente sobre a avaliação da aprendizagem pode traduzir a fraca regularidade de utilização dos instrumentos de avaliação, ou mesmo nenhum uso. Os dados das entrevistas estão em concordância com os resultados da revisão da literatura segundo os quais a fraca qualidade das aprendizagens tem a ver também com a formação do professor, figura na qual recai a responsabilidade pela qualidade das aprendizagens. Melhor formação é o grande desafio, pois professores mais qualificados dariam um impulso positivo à qualidade de ensino e das aprendizagens (MINED, 1998; 2012; MEC, 2006; Resolução n.º8/95, PNE). Duarte (2007), Queiroz (2010) e Rizzon (2010) proclamam igualmente a necessidade de mudança nas práticas avaliativas. Sugerem nos seus estudos a necessidade de formação inicial, continuada e capacitação do professor em exercício; a fraqueza na planificação que constitui um desafio que ocorre da falta de supervisão à actividade do professor e daí o incumprimento das suas obrigações (Libânio, 2013), devendo-se, deste modo, repensar-se a necessidade de formação inicial, contínua e capacitação do professor.

4.3. Resultados da observação de aulas

a) Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu

Como se referiu na subsecção 3.4.4 do Capítulo 3, a observação visava a recolha de informações relevantes com o propósito de consolidar os dados recolhidos a partir das entrevistas. Obedeceu a um roteiro previamente elaborado (Ver apêndice 3) e uma ficha de observação (Ver apêndice 4) com o propósito de apurar a situação da escola em termos de:

- Número de alunos na sala;
- Atenção do professor ao aluno/turma;
- Meios didácticos, métodos, estratégias e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

A observação ocorreu em duas ocasiões distintas, em 2019 e em 2022; por seu turno, os observados têm a mesma designação (E1 a E6), pois são os mesmos elementos que participaram nas entrevistas.

Relativamente ao número de alunos, procurou-se verificar as declarações sobre os rácios; no que aos meios didácticos diz respeito, o propósito foi aferir os instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem e se é feita a articulação, a frequência do uso dos meios didácticos e ainda que estratégias e métodos de ensino são usadas no processo educativo pelo professor.

Na primeira escola envolvida no estudo - a Escola Secundária Eduardo Mondlane Xitlangu - a actividade de observação centrou-se nas aulas de dois professores, designadamente E1 e E2.

Na primeira e na segunda aula de E1, nem todos os alunos portavam o livro escolar. A escola também não possui mapas nem atlas geográficos para auxiliar professores na abordagem dos conteúdos. O E1 entrou na sala dez minutos depois do toque. A aula iniciou com a marcação das presenças de alunos seguida da exposição da matéria/conteúdo. E1 não colocou questões, não fez a interligação do tema à lição anterior, passou o sumário e ditou apontamentos. Não houve interacção com os alunos, por isso, não produziu nenhum registo diário da avaliação, não teve tempo suficiente para fazer a síntese da aula e/ou consolidação da matéria, tampouco deu TPC.

Na segunda aula, os alunos estavam agitados, conversavam uns com outros e pura e simplesmente não passavam os apontamentos. Foi preocupante a falta de chamada de atenção aos alunos que perturbavam visivelmente o andamento da aula.

Apesar de enfrentar os mesmos problemas (elevados rácios aluno por professor), E2 esforçou-se em captar a atenção do aluno, usar os instrumentos de avaliação, promovendo aulas interactivas, circulando na sala de aula auxiliando alunos com dificuldades e, no fim da aula, fez a síntese da matéria tratada. Mostrou domínio dos conteúdos e guiou-se pelo plano da aula.

Diferentemente, E1 não envolveu os alunos, como, por exemplo, colocando-lhes questões de reflexão ou insistindo que participassem activamente na aula e este comportamento do professor contribuiu para desencadear uma resposta inesperada traduzida na timidez do aluno, que teimava em não colocar questões, entre outros.

b) Escola Secundária Joaquim Chissano

Nesta escola a observação incidiu sobre duas aulas de dois tempos cada, de dois professores. Na primeira aula de E3, abordou-se o tema sobre as bacias hidrográficas de Moçambique. Este professor não fez a consolidação da matéria da aula anterior, não fez correcção do TPC; passou o sumário no quadro, deu uma breve explicação sobre a matéria e no desenvolvimento daquele conteúdo, não utilizou o mapa tendo em seguida ditado apontamentos.

Na segunda aula, não verificou os cadernos, pediu, porém, a um aluno para explicar o assunto/tema da aula anterior e a um outro para falar sobre o mesmo tema; não procedeu ao registo da participação dos alunos, nem fez a sistematização das respostas dadas pelos alunos e, quer na primeira, quer na segunda aula não utilizou o mapa temático, limitando-se, apenas, a ditar apontamentos e culminando a aula com a marcação do trabalho para casa. Interagiu muito pouco com os alunos, revelando a centralidade da aula na sua figura.

A aula de E4, o segundo professor, decorreu como as duas anteriores, com as mesmas incidências: não fez a consolidação da matéria sobre aspectos físicos da Geografia de Moçambique, explicou (aula expositiva) as principais bacias hidrográficas de Moçambique e, tal como outro observado, não dera TPC na aula anterior.

As aulas foram monótonas e também não interagiu com os alunos, porém, fez a síntese dos conteúdos e deu TPC. A autora do estudo esperava mudanças nos procedimentos metodológicos nas segundas aulas, como a observação dos cadernos, a circulação na sala, o questionamento aos alunos sobre a matéria, mas, nada aconteceu; a aula estava centralizada na figura do professor.

c) Escola Comunitária Emílio Guebuza

Nesta escola, tal como nas duas anteriores, observaram-se quatro aulas, duas aulas de dois tempos cada, de dois professores.

Na primeira aula, de E5, o conteúdo versava sobre a origem dos lagos moçambicanos. O professor respeitou os momentos da aula, tendo procedido a consolidação da matéria

dada na aula anterior, interagiu com dois alunos e, depois, com os demais na sala de aula; deu explicação sobre o tema, colocou questões a serem respondidas através de fichas disponibilizadas por ele na aula anterior e, enquanto os alunos resolviam a tarefa, procedeu a observação de alguns cadernos. Resolvida a tarefa, indicou três alunos para a correção das perguntas do questionário interagindo, sempre, como forma de acrescentar e melhorar as respostas, no fim da aula indicou um aluno para fazer a síntese e marcou o trabalho de casa.

Na segunda aula assistida de E6 o cenário foi o mesmo da aula anterior; centrou-se no aluno e baseou-se na interação entre o professor e os alunos. No início da aula fez a consolidação da matéria dada na aula anterior interligando-a com a nova matéria, enquanto isso, circulou na sala de aula. Na aula seguinte, incentivou o diálogo e com o uso do mapa de Moçambique, dois alunos identificaram, a seu pedido, a localização dos principais lagos de origem tectónica; o terceiro aluno identificou as províncias onde ocorrem lagos artificiais e o quarto, explicou a sua importância. A aula culminou com a síntese da matéria e marcação do TPC.

A tabela 4.1 mostra os itens constantes da ficha de observação usada para o registo da informação colhida durante as aulas, os instrumentos da avaliação e estratégias metodológicas usadas pelos professores.

Quadro 4.1: Ficha de registo do desenvolvimento de aula

Aplicação dos instrumentos				Meios didáticos				
Participação do aluno	Trabalho para casa	Observação do caderno	Trabalho em grupo	Quadro	Livro	Mapa	Atlas	Globo
Elementos metodológicos								
Demonstrações		Trabalho em grupo	Apontamentos	Exposição		Elaboração conjunta		

A ficha (ver quadro 4.1) permitiu o registo de cada situação verificada em cada aula observada, relativamente ao comportamento do professor no que respeita ao cumprimento do regulamentado no RAESG, aos meios disponibilizados pelas escolas para a aula, sobretudo contando que a disciplina de Geografia envolve meios específicos (mapas), os instrumentos utilizados pelos professores tendo em conta os diferentes momentos da aula, possibilitando verificar e entender como as aulas decorreram nas três escolas envolvidas no estudo.

As aulas decorreram nos três quartos de hora estabelecidos, os professores fizeram uso dos meios básicos (quadro, giz e apagador), porém, em todas as aulas assistidas de E1, E3 e E4 predominou o método expositivo (apontamentos) e não usaram instrumentos de avaliação válidos, como o TPC e o questionário. Entretanto, noutros observados (E2 e E5) notou-se algum esforço para conferir um rumo diferente, pois solicitaram e apreciaram alguns TPC e usaram o questionário. Apesar disso, transparecem dificuldades no domínio da matéria de avaliação da aprendizagem, dado que em nenhum momento inquiriram aos alunos conhecimentos prévios.

Por exemplo, E1 não fez a avaliação diária alegando que a agitação dos alunos e a visível indisciplina na aula se deveu à estratégia (aula expositiva) usada na aula.

Em decorrência da assistência às aulas de E1, E3, E4 pode se depreender que ainda prevalecem no sistema, professores conservadores, apegados ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem centrado no professor. Nesta perspectiva, a sua tarefa é transmitir/expor a matéria pois se acham detentores do saber cabendo ao aluno apenas a obrigação de memorizar os conteúdos.

Apurou-se, igualmente, que os professores não têm o hábito de fazer o registo diário das participações dos alunos, supostamente, por não entenderem a importância e a

funcionalidade da actividade. Eles dão excessiva importância à transmissão da matéria e não têm nenhuma preocupação de tornar a matéria constante do livro mais significativa, interessante e mais viva para os alunos.

Surpreenderam positivamente E5 e E6 que usaram o mapa temático das bacias hidrográficas, embora tenham feito em tão pouco tempo durante as aulas. Um instrumento relevante, como é o mapa, deveria ser usado em mais de uma ocasião, quando relacionado com conteúdos que exigem que o aluno saiba identificar no mapa locais de determinadas ocorrências físicas.

Relativamente ao diálogo, este deve ser incentivado como algo que é permanente, envolvendo os alunos e propiciando, nesse envolvimento activo, a construção do conhecimento. O professor, ao introduzir uma nova matéria, deve procurar perceber o que os alunos sabem sobre o conteúdo em discussão (conhecimentos prévios), tratar de interligar o novo com o conhecimento anterior. Isso induziria nos alunos mais interesse pela sua aprendizagem.

A interacção professor-aluno é fundamental para a organização da "situação didáctica", se se pretende alcançar os objectivos educacionais. Concordamos com as visões de Libânio (2013) e Luchesi (2014) segundo as quais no final de cada conteúdo o professor deve tratar de dialogar com os alunos visando a verificação, a partir da conversa, da compreensão e assimilação do exposto, pois isso lhe permite saber/confirmar se o conteúdo foi compreendido e assimilado ou não.

Concordamos igualmente com MEC (2006) e MINED (2012) que os meios didácticos não só facilitam o trabalho do professor como mostram as possibilidades da abordagem integrada dos conteúdos e com Ernesto (2021) segundo o qual o trabalho docente requer sobretudo a estruturação e a organização (planificação) para o alcance dos objectivos do ensino.

Portanto, se a participação dos alunos é necessária, a combinação de metodologias/técnicas de ensino auxilia a incrementar sua participação. Nesta perspectiva, o professor precisa de se preparar para o ensino e implica domínio em habilidades, técnicas e estratégias de ensino. O ensino resume a isso e a outras acções conjuntas entre o professor e os alunos pelas quais estes últimos são estimulados a

assimilá-las com forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-las de forma independente, criativa e como parte de um ensino construtivo.

Revedo as lacunas identificadas no problema que gerou as questões de investigação, o teste escrito prevalece como o principal instrumento de avaliação da aprendizagem, apesar de a percepção dos professores revelar que os instrumentos de avaliação, no seu todo, são importantes para o PEA e influenciam o rendimento pedagógico do aluno. Outrossim, as condições de exercício da prática de ensino nas escolas não se adequam à utilização como até condicionam o uso prático dos instrumentos de avaliação àquele nível de ensino.

4.4 Proposta de um modelo conceptual para a melhoria de aprendizagem

A revisão da literatura e a análise de dados possibilitaram uma reflexão aprofundada em torno do tema em particular, nomeadamente a avaliação da aprendizagem, a percepção dos professores relativamente à utilização e a articulação dos instrumentos de avaliação no ensino secundário. Nesta perspectiva, resultou da actividade de imersão nas obras consultadas, o modelo conceptual que tem como principal propósito contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas.

Assim, concebeu-se uma proposta de um modelo que tem como ponto de partida o facto de que os professores encaram dificuldades para a utilização e/ou diversificação de instrumentos de avaliação da aprendizagem e que o processo não está alinhado com o preconizado no RAESG. O quadro 4.2 mostra a descrição da proposta na qual se pode ver os intervenientes envolvidos, as actividades a realizar e as fases que comportam a implementação.

Quadro 4.2: Proposta de modelo experimental para a melhoria da aprendizagem

Categoria		Dificuldade	Actividade
Gestão Escolar	Director e Director Adjunto Pedagógico	Meios/materiais	Estabelecer parcerias para aquisição de meios/materiais (mapas, atlas, globos terrestres)
		Avaliação	Capacitar regularmente em avaliação da aprendizagem /instrumentos de avaliação para a aprendizagem
			Director e/ou Director Adjunto Pedagógico: Discutir com os professor no grupo de disciplina as formas e os instrumentos de avaliação para a aprendizagem
		Assiduidade	Controlar assiduidade na planificação do grupo de disciplina. O Director e/ou Director Adjunto Pedagógico: Assistir aleatoriamente aulas
Planificação do grupo de disciplina	Professores	Instrumentos de avaliação	Identificar/discutir instrumentos de avaliação mais eficazes para conteúdos Utilizar os instrumentos preconizados no RAESG
		Meios/materiais	Elaborar meios didácticos para a aula (conteúdos)
Sala de aula	Professores	Estratégias/ Métodos	Marcar o trabalho de casa para consolidar as matérias abordadas.
			Elaborar fichas de leitura
		Organizar grupos de estudo	
		Realizar a avaliação diagnóstica no início de conteúdo/trimestre	
		Programas de ensino	Ajustar a complexidade do conteúdo, selecciona aspectos importantes
Utilizar instrumentos estabelecidos no regulamento de avaliação			
			<p><u>1.ª Fase</u> Divulgação da proposta à direcção da escola, a implementação do modelo deve coincidir com o decurso do trimestre.</p> <p><u>2.ª Fase</u> Consertada acção de monitoria, prevêem-se visitas mensais (1 vez) para verificar/corrigir o que não está bem.</p> <p><u>3.ª Fase</u> Avaliação dos resultados entre o trimestre em análise e o anterior e avaliar as mudanças.</p> <p><u>4.ª Fase</u> Divulgação dos resultados. (Direcção da escola, professores e a Direcção Distrital de Educação e Desenvolvimento Humano).</p>

Considerando os instrumentos de avaliação como facilitadores do PEA, possibilita aceder a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem pelos alunos (Chousa, 2012; Feyfant, 2016; Perrenoud, 2000). Este modelo pretende responder à inquietação

sobre por que na avaliação da aprendizagem os demais instrumentos (TPC, trabalho em grupo, observação, questionamento, entre outros) são preteridos a favor do teste escrito, no geral (Hermes, 2014; Rampazzo e Jesus, 2011) e em Moçambique em particular (Samo, 2018).

Como se referiu anteriormente, a utilização de instrumentos de avaliação relevantes com a função de acompanhamento do progresso do aluno (MEC/INDE, 2007) não parece ocorrer como estabelecido no RAESG e isso resulta de diversos factores. Este modelo incide sobre os materiais e meios de ensino que têm como propósito assegurar a qualidade das aprendizagens, questão que tem merecido atenção redobrada das autoridades educacionais, como afirmam MINED (2012) e MINEDH (2020); incidirá também sobre a planificação dos conteúdos ao nível do grupo de disciplina e muito, particularmente, sobre a supervisão.

A propósito da supervisão, o alcance dos resultados e a satisfação das expectativas em torno dos resultados a alcançar com este modelo tem como pressupostos o envolvimento da direcção escolar, em particular, o director adjunto pedagógico no papel de supervisão, na indução dos professores à aceitação da proposta e no envolvimento da comunidade.

O envolvimento do gestor escolar deve-se ao seu poder de supervisão, visto que este é o caminho para o sucesso. O envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação tem como objectivos conseguir apoio moral mas sobretudo em materiais e meios. Espera-se induzi-los a assumirem um papel mais activo e melhorarem o acompanhamento dos seus educandos.

A previsão é que o modelo ocorra em quatro fases: (i) fase 1: apresentação do mesmo às autoridades da educação, divulgação nas escolas envolvidas e à comunidade; (ii) fase 2: implementação e concomitantemente monitoria que envolverá directamente a direcção da escola e o corpo dos professores da disciplina de Geografia; (iii) fase 3: avaliação dos resultados e terá como termo de comparação os resultados do semestre anterior; (iv) fase 4: divulgação dos resultados às instituições envolvidas (escola, comunidade e outros interessados).

CAPÍTULO 5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 Conclusões

Este capítulo é o culminar da investigação visando compreender o processo de avaliação da aprendizagem em três escolas secundárias, duas na cidade de Maputo e uma no distrito de Boane, província de Maputo. Assim, o capítulo está disposto em duas secções sendo que a primeira apresenta as conclusões e a segunda as recomendações, tendo em conta a discussão dos resultados obtidos do processo da pesquisa, os objectivos do estudo alinhados às questões de investigação e os pressupostos teóricos que guiaram a pesquisa.

A pesquisa partiu de uma proposta para a superação de deficiências teórico-práticas relacionadas com a aplicação de instrumentos de avaliação evidenciadas em pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem no ESG. A pesquisa resultou de anos de observação, experiência e constatações da autora da tese em relação ao trabalho dos professores onde denotou pouco uso dos instrumentos de avaliação formativa no PEA, com destaque para a dificuldade inerente à articulação desses instrumentos na prática pedagógica. O estudo em termos teóricos, oferece os académicos uma base de consulta para outras investigações similares na construção de conhecimentos na área da avaliação de aprendizagem.

Diante disso, a pesquisa teve como objectivo geral analisar o processo de avaliação da aprendizagem centrado particularmente na utilização e na articulação dos instrumentos de avaliação no PEA e nas percepções do professor sobre as suas dificuldades na avaliação da aprendizagem. Os objectivos específicos do estudo foram: (i) Examinar os instrumentos de avaliação utilizados no processo de ensino-aprendizagem; (ii) Identificar a relação entre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e o rendimento pedagógico dos alunos; (iii) Descrever as percepções dos professores sobre suas dificuldades na aplicação dos instrumentos de avaliação definidos no regulamento de avaliação; (iv) Aferir as percepções dos gestores escolares sobre as práticas de avaliação efectuadas pelos professores na sala de aula; (v) Comparar os instrumentos

plasmados no regulamento de avaliação e os usados pelos professores no processo de ensino - aprendizagem e, por fim; (v) Propor medidas para a mitigação dos problemas constatados.

O teste escrito é o instrumento de avaliação privilegiado pelo professor pela facilidade verificada na sua aplicação relativamente aos outros instrumentos, seguido da observação dos cadernos dos alunos e das perguntas de consolidação da matéria. Estes resultados coincidem com os dos estudos de Duarte (2007), Luckesi (2014) e Silva e Lopes (2016), sobre a predominância do teste escrito e confirmam também a suposta pressão exercida sobre o professor (Duarte, 2007; Samo, 2018) para a necessidade de se atingir uma certa percentagem de alunos a transitar para a classe seguinte. Assim, pode-se concluir que existe um distanciamento entre a prática pedagógica e o preconizado no RAESG sugerindo, no que se refere à teoria de base deste estudo, que esta prática não tem sido consequente com a escolha de estratégias adequadas que reflectam as necessidades de aprendizagem do aluno.

Os resultados do estudo permitem concluir a existência de relação entre os instrumentos de avaliação e o rendimento pedagógico do aluno. Envidenciam também que os instrumentos são insuficientes para ajudar o aluno a aprender e que há uma necessidade de valorizar as experiências trazidas pelos alunos e a interação ao longo do processo de ensino aprendizagem, como confirmado por Branco (2016).

O modelo **experimental para a melhoria da aprendizagem** apresentado no quarto capítulo, foi aplicado como estratégia de intervenção na Escola Primária Lhanguene Piloto, os resultados foram positivos, alguns professores que não conheciam os instrumentos de avaliação definidos no regulamento passaram a conhecer e procuraram implementá-los.

O professor revela, na prática pedagógica, dificuldades na matéria de avaliação e na diversificação dos instrumentos de avaliação que lhe permitam ter a imagem real da situação (Demo, 2018; Duarte, 2007; Januário, 2008; Queiroz, 2010, Rojas, 2007). Concorrentemente, o professor enfrenta também elevados rácios, excessiva carga horária lectiva, extensão dos programas, entre outros, uma situação que sugere a necessidade de formação contínua e capacitação do professor como defendem (Cavalcanti, 2012; Duarte, 2015; Matos *et al.*, 2013; Queiroz, 2010; Ramos, 2018).

Ademais, ainda no que respeita aos instrumentos de avaliação, os principais obstáculos à sua implementação residem nas precárias condições de trabalho do professor, na falta de materiais e meios didáticos, na formação deficitária em matéria da avaliação da aprendizagem e nos já referidos elevados rácios aluno por professor e aluno por turma.

Estes resultados parecem sublinhar (Duarte, 2007) que o compromisso dos professores com a aprendizagem do aluno ressalta a necessidade da adopção por ele estratégias funcionais de avaliação, de repensar a formação e também da contratação e capacitação de professores e do apetrechamento das escolas em meios e materiais de ensino.

O professor utiliza apenas parte dos instrumentos preconizados no RAESG, nomeadamente, o teste escrito (de modo predominante), a observação e o questionário. Neste exercício, ele deixa de lado outras ferramentas de avaliação qualitativa, importantes na avaliação da aprendizagem e previstas naquele regulamento. Estes resultados deixam transparecer algum distanciamento entre a prática do professor e o preconizado no RAESG, permitindo legitimar os argumentos apresentados por (Bruno 2013; Luckesi, 2014; Mendonça, 2012, e Sobral & Pompeu, 2013), entre outros, segundo os quais, apesar de a aprendizagem não depender unicamente do uso de instrumentos, o acompanhamento e a compreensão do estágio do aluno no que respeita aos objectivos de ensino (conteúdos) deve colher a sensibilidade de mais instrumentos que produzam informação consistente sobre o nível de aprendizagem do aluno.

Por fim, relativamente à proposição de medidas para a mitigação dos problemas constatados tendo em conta as conclusões do estudo no alinhamento à teoria que lhe serviu de base, uma medida relevante para a resolução dos problemas constatados na pesquisa passa pela implementação experimental de um modelo (inovação) nas escolas onde decorreu este estudo que possa contribuir para a melhoria da avaliação da aprendizagem, particularmente, o uso dos instrumentos de avaliação (qualitativa) na prática pedagógica (Cf. apêndice 1).

Respondendo a pergunta de pesquisa, os resultados mostram que, muitos entrevistados reconhecem que, tem dificuldade em aplicar os instrumentos de avaliação preconizado no regulamento de avaliação, durante a sua formação, não obtiveram conhecimentos consistentes a respeito de como encaminhar a pratica avaliativa.

A pesquisa realizada indica que a perspectiva tradicional, aquela que prioriza o produto, a quantificação e avaliação por teste escrito ainda continua e não está sendo substituída por uma visão abrangente e qualitativa.

A triangulação, nesta pesquisa contribuiu para reduzir fraquezas específicas de cada técnica, aumentando a validade dos resultados de pesquisa – no sentido de corroboração.

Assim, a convergência dos resultados entre as técnicas usadas aumentou a confiança de que os resultados são válidos. O objectivo principal foi de garantir que as informações não dependessem do tipo particular de técnicas e de dados recolhidos.

5.2. Recomendações

As recomendações são o desdobramento natural da pesquisa. Apesar de a pesquisa ter decorrido num contexto atípico devido às restrições impostas pela ocorrência da pandemia da Covid-19, o estudo produziu uma série de recomendações que são aqui apresentadas em três perspectivas:

5.2.1 Recomendações para políticas

Mudanças estruturais na Educação constituem a base para a solução da maioria dos problemas enfrentados pelo Sistema mas os mesmos não foram abordados com a profundidade necessária ao longo desta tese. Trata-se de problemas como melhoria das infra-estruturas e qualidade de formação dos professores. Por isso, o estudo recomenda que se façam maiores investimentos nestas áreas.

a) Infra-estruturas escolar

O problema do rácio aluno por professor e por turma e a melhoria das condições para o exercício da prática pedagógica constituem, entre outras, questões mais debatidas em relatórios, dissertações e teses, incluindo nesta. Assim, com o auxílio dos parceiros de cooperação, é necessário redireccionar os memorandos de entendimento firmados entre os parceiros de cooperação, nomeadamente, Banco Mundial, Banco Africano de Desenvolvimento, Dinamarca, FAO, Finlândia, PNUD, UNESCO, UNICEF, USAID, entre outros e parceiros nacionais tais como a MOZAL e a SASOL para o sector da

Educação de forma a incidir na reabilitação e melhoria das infra-estruturas escolares, a construção de mais salas de aulas, meios didáticos e recursos materiais.

b) Formação inicial e continuada

A maioria dos estudos em educação em Moçambique menciona a necessidade de melhoria da qualidade da formação pedagógica dos professores, apesar de outros tantos indicarem que a formação académica e pedagógica dos professores melhorou. No entanto, o desempenho dos alunos não é observável. Deste modo, o investimento com o auxílio dos parceiros na formação e capacitação do professor em avaliação da aprendizagem reflectir-se-ia na melhoria da qualidade das aprendizagens e consequentemente, na qualidade educacional.

5.2.2. Recomendações para a prática

A prática pedagógica carece de supervisão escolar consistente, como transpareceu neste estudo. Por exemplo, a planificação ao nível do grupo de disciplina e a monitoria e supervisão do PEA continuam aquém do necessário para conferir a dinâmica pretendida na avaliação de aprendizagem e na qualidade do PEA em geral. Assim, recomenda-se:

- **Ao nível dos pais**

Que o **Conselho de Escola** seja revalorizado, por ser o fórum onde decorre o debate sobre o progresso do aluno, as dificuldades enfrentadas por este, pela escola e pelos professores no desenvolvimento da prática educativa e assuntos conexos tais, como, disciplina, assiduidade, aproveitamento escolar, entre outros. Esta revalorização deve compreender a elevação ao nível da concertação de ideias entre os actores escolares visando a mitigação destes e outros problemas que surgirão dos encontros. Por exemplo, os pais devem ser instados a visitarem regularmente a escola para o acompanhamento dos seus educandos visando acompanhar os problemas a vários níveis como assiduidade, interacção aluno com aluno e com o professor, aprendizagens, comportamentos, entre outros. A reaproximação à escola permitiria a participação dos pais e encarregados da educação no PEA, pois, o não acompanhamento desse percurso do seu educando interfere negativamente na qualidade de ensino-aprendizagem.

- **Ao nível do professor**

Como transpareceu nos resultados deste estudo, existe alguma falta de comprometimento do professor resultante da fraca supervisão escolar. Aliás, os resultados sugerem mesmo que a fraca supervisão escolar à actividade do professor parece exacerbar o mau desempenho no PEA. Deste modo, sendo a supervisão base essencial para medir o pulsar da actividade do professor/aprendizagem, então, deve ser incrementada. Os gestores devem implementar a ligação com as instituições de formação de professores para capacitar regularmente os professores tomando em consideração os princípios construtivistas e resolver a carência de recursos para o acompanhamento do aluno na sua aprendizagem.

- **Ao nível do aluno**

O envolvimento dos parceiros, como por exemplo a UNICEF, no apetrechamento em materiais escolares (mapas temáticos, atlas e livros escolares) contribuiria para a mitigação a melhoria da aprendizagem (e também para os professores), considerando que isso influencia negativamente na motivação e na permanência do aluno na escola e pelo menos teoricamente elevaria a auto-estima do professor. A valorização da participação do aluno, mesmo que não tenha contribuição científica, na prática diária, deve transpor os saberes, habilidades e competências do professor e reflectir-se no relacionamento com os outros, indo assim de encontro aos interesses grupais, no geral.

5.2.3. Recomendações para futuras pesquisas

Devido ao tempo escasso e às condições financeiras não adequadas a um estudo abrangente, este estudo centrou-se, apenas, em três escolas. Os resultados não permitem concluir se o fenómeno ocorre da mesma forma nas escolas secundárias da província e cidade de Maputo, muito menos em todo o país. Assim sendo, recomenda-se o desenvolvimento de estudos futuros sob duas perspectivas:

- A primeira, no alinhamento ao distanciamento entre a prática pedagógica e o estabelecido no RAESG, na qual se investigue se efectivamente isto se deve ou não às deficientes condições escolares. Esta perspectiva pode igualmente
- investigar o impacto desse distanciamento sobre a prática pedagógica, isto é, sobre o aluno e o próprio professor;

- A segunda, na suposta pressão exercida sobre o professor por resultados percentuais que não reflectem necessariamente a situação real das escolas. Aqui, as pesquisas poderão realizar uma investigação aprofundada, por exemplo, na dimensão da pressão, se esta é apenas ao nível da escola, ou de instâncias a quem esta se subordina, e também o seu impacto sobre o PEA, o aluno, o professor e a qualidade da educação em geral.

Referências bibliográficas

Agibo, J. M. (2017). *Formação de professores para o Ensino Básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10^o +1 ano. Caso dos Institutos de Formação de Professores da província de Nampula (2007-2016)*. Dissertação de Mestrado não publicada. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista.

Agostini, M. Z. (2010). *O gestor escolar e suas ações frente à gestão*. Monografia de especialização não publicada. Constantina: Universidade Federal de Santa Maria.

Almeida, A. P. R. S. (2006). *Estudo comparativo dos sistemas de avaliação das aprendizagens em quatro países europeus*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Almeida, I. C. L. D., & Costa, J. R. (2017). O seminário como estratégia de ensino aprendizagem na aula universitária: redimensionando a prática pedagógica. *EDUCERE*, 1(8), 1–18.

Altet, M., & Mhereb, M. T. (2017). A observação das práticas de ensino efectivo em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, (47), 1196–1223.

Althaus, M. T. M. (2011). O Seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas. *Educere — X Congresso Nacional de Educação de 7 a 11 de Novembro (pp. 13161–13170)*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica.

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.) (2016). *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Angst, F. A. (2017). *(Auto) Avaliação de qualidade do ensino superior na Universidade Católica de Moçambique: estudo de caso*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. 2ed., Rio de Janeiro: Interamericana.

Azevedo, J. (2003). *Rendimento escolar nos cursos das escolas secundárias e profissionais resultados de uma amostragem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Banyankindiye, J. (2012). *Análise comparativa das práticas avaliativas dos currículos moçambicano e francês: o caso de apoio e recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem em matemática*. Dissertação de Mestrado não publicada. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Barbosa, J. R. A. (2008). *A avaliação da aprendizagem como processo interactivo: um desafio para o educador*. Rio de Janeiro: Faetec.

Basílio, G. O. (2010). *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana*. Tese de doutoramento não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Batalhão, F. (2015). *Insucesso Escolar no Contexto Moçambicano: abordagem, concepções e políticas: um estudo no ensino secundário geral na Província de Sofala, República de Moçambique*. Tese de doutoramento não publicada. Beira: Universidade Jean Piaget.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Biché, D., Nhambire, E. E., Langa, F. L. S., Muianga, I. F. B., Zandamela, G., & Sengulane, A. (2020). Processo de ensino-aprendizagem em tempos de coronavírus. O caso da FCTA da Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique. *REVISE*, (6), 185–199.

Black, P., & Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7 –74

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boročovicius, E., & Tortella, J. C. B. (2014). Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 22(83), 263-294.

Boto, C. (2003). Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educ. Soc.*, 24(84). Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>.

Branco, A. M. (2016). *Avaliação das aprendizagens: percepções e práticas de professores do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Évora: Escola de Ciências Sociais.

Brito, B. W. C. S., & Brito, L. T. S., & Sales, E. S. (2018). Ensino por investigação: uma abordagem didáctica no ensino de ciências e biologia. *Revista Vivências em Ensino de Ciências*, 2(1), 54–60.

Bruno, I. D. (2013). *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens: um estudo com alunos do ensino secundário no âmbito da disciplina de Física e Química*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Cabaço, J. L. O. (2007). *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. Tese de doutoramento não publicada. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Caleiro, A. (2007). *Como podem os critérios de avaliação contribuir para o sucesso escolar?* Uma resposta/proposta para o ensino superior. Évora: Universidade de Évora.

Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179–191.

Camargo, C.A.C.M., Camargo, M.A.F., & Souza, V. O. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista THEMA*, 16(3), 598–606

Carneiro, C. (2018). L'étude de cas multiples: stratégie de recherche en psychanalyse et éducation. *Psicologia USP*, 29(2), 314–321.

Carvalho, A. M. P. (Org) (2013). *Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning.

Carvalho, C. R. T. (2014). *Importância da diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado não publicada. Brasil: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Berthoud, G. (2005). *A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Castro, R. F. (2014). A importância do trabalho com conceitos científicos na educação formal: um estudo de caso sobre a escrita em um curso de pedagogia a distância.(p.1-20). *X ANPED SUL*. Florianópolis.
- Cavalcanti Neto, A. L. G., & Aquino, J. D. L. F. (2009). A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, 25, 223–240.
- Cavalcanti, L. D. S. (2012). *O ensino da geografia na escola*. Campinas SP: Papirus.
- Chousa, M. M. N. (2012). *Sala de aula inclusiva: práticas de diferenciação pedagógica. Dissertação de mestrado não publicada*. Lisboa: Escola Superior Almeida Garret.
- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação: da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Org.). *Turma Mais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos (p. 109-124)*. Évora: Universidade de Évora.
- Corrêa, A. K., Santos, R. A. Souza, M. C. B. M., & Clapis, M. J. (2011). Metodologia problematizadora e suas implicações para a actuação docente: relato de experiência. *Educação em Revista*, 27(03), 61–78.
- Corrêa, A.M. R., Conde, L. F. A., Gonçalves, M. C. N. R., & Sousa, N. M. F. R. (2018). Motivação e o processo de ensino-aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental sobre significado, estratégias e metas motivacionais. *EBR – Educação Básica Revista*, 4(2), 147–160
- Correia, E. D. S., Tavares, A. C. D. M., & Silva, V. A. (2016). Avaliação da aprendizagem: do castigo ao diagnóstico pelo professor. *Educação*, 5(1), 21–28.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th Ed.)*. Los Angeles: SAGE.
- Critérios-Gerais-de-Avaliação-Secundario-2ª-Revisão (2018). Disponível em <https://aegarciadeorta.pt/wp-content/uploads/2018/09/Criterios-Gerais-de-Avaliacao-Secundario-2A-revisao3o.pdf>.

Culimua, A. S. (2021). A avaliação escolar no Ensino Secundário em Moçambique e os indícios de uma educação excludente. *Rev. Ed. Popular*, 20(3), 103–121.

Culimua, A. S., & Figueiredo, S. L. F. (2021). O Ensino Secundário e o recurso às TICs em tempos da Covid-19 em Moçambique. *VII Congresso Nacional da Educação. Brasil*. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID2996_29072021185904.pdf

Cunha, K. S. (2014). O campo da avaliação, tecendo sentidos: ensaios pedagógicos. *Revista Electrónica do Curso de Pedagogia das Faculdades. OPET*, 1–14. Disponível em <http://www.pedagogiaemfocoprobal01>.

Decreto n.º 11/2020, de 30 de Março de 2020. Declara o Estado de Emergência por Razões de Calamidade Pública. BR. N.º 61 - I Série, Maputo.

Decreto n.º 16/2000, de 3 de Outubro de 2000. Definições e atribuições do Ministério da Educação. BR. N.º 39- I Série, 3.º Suplemento, Maputo.

Decreto n.º 12/75, de 6 de Setembro de 1975. Proibição do exercício a título privado de actividades de ensino em Moçambique. BR. N.º 23, I Série, Maputo.

Direcção Pedagógica (2022).

Demo, P. (2006). *Avaliação qualitativa*. Campinas SP: Autores Associados.

Demo, P. (2018). *Actividades de aprendizagem. Sair da mania do ensino para comprometer-se com aprendizagem do estudante*. Mato Grosso do Sul.

Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.

Dias, F. S. B. (2012). Tipos de avaliações escolares. Portal Educação. Campo Grande. 9 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/16604/tipos-de-avaliacoes-escolar#!1>>. Acesso em: 05 de Janeiro de 2024. Dicionário da Língua Portuguesa. (2008). Lisboa: Porto Editora.

Diploma Ministerial n.º 59/2015 de 24 de Abril. Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos. BR N.º33 – I Série, Maputo.

Diploma Ministerial n.º 61/2003 de 11 de Junho. Aprova o Regulamento das Escolas do Ensino Secundário Geral. BR N.º24 – I Série, Maputo.

Diploma Ministerial n.º7/2019 de 10 de Janeiro. Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos. BR N.º7 – I Série. Maputo.

Duarte, C. E. L. (2015). Evaluation of learning school: how teachers are practicing the evaluation in school. *HOLOS*, 31(8), 53– 67.

Duarte, S. M. (2007). *Avaliação da aprendizagem em geografia: desvendando a produção do fracasso escolar*. Maputo: Imprensa Universitária.

Ernesto, N. M. (2021). Uma análise dos planos de aula elaborados por estudantes universitários moçambicanos na área de formação de professores: dos problemas às propostas de remediação. *Indagatio Didactica*, 13(3), 347– 361.

Favarão, C. F. M., & Salvi, R. F. (2016). Avaliação da aprendizagem: qual o significado em sala de aula? *XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas –*

SEPECH- Humanidades, Estado e Desafios Didático- Científicos (27 a 29 de julho). Londrina.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa. Texto Editores.

Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 289– 348. Disponível em https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_13.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (9), 87– 100.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M.P. Alves e J. M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora
- Fernandes, D., & Gaspar, A. (2014). Avaliação das aprendizagens: uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001–2010). *Meta: Avaliação*, 6(17), 199–222.
- Fernandes, D., Rodrigues, P., & Nunes, C. (2012). Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência*, 932–944. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8999>.
- Ferraz, A. P. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Pro.*, 17(2), 421– 431.
- Ferreira, C. A. (2018). Instrumento de avaliação para melhoria do ensino e da aprendizagem. *Revista Electrónica de Educação e Psicologia*, (8), 12–17.
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*. Disponível em <https://www.A+DIFERENCIAO+PEDAGOGICA+EM+SALA+DE+AULA+Annie+Feyfant>.
- Fiebig, R. R., & Malanchen, J. (2012). *Reflexão sobre a avaliação e os instrumentos avaliativos na escola*. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_fiebig.pdf.
- Figueiredo, L. (2011). *O papel da motivação na construção da aprendizagem*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fonseca, D. M. R. (2019). A avaliação das organizações educativas e a regulação pelo discurso gestor. *Espaço Pedagógico*, 24(1), 49–67.
- Fossile, D. K. (2010). Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista ALPHA*, 1(11), 105–117.

- Frade, P. S. (2015). *A diferenciação pedagógica e a ortografia: um trabalho no 2º ano do 1º CEB*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Franco, M. L. (2012). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Brasília - DF.
- Freire, E. S., Carvalho, A. O. P., & Ribeiro, A. P. D. M. (2013). A avaliação educacional: uma dimensão histórica. *XII Encontro Cearense de História da Educação* (pp.27–40). Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39108/1/2013_eve_apmribeiro.pdf.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, S. R. P. C. (2016). O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didáctica - VIII Fórum Internacional de Pedagogia. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA8_ID857_29082016143835.pdf.
- Gamboa, S. S. (1995). Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: Santos Filho, José, C. & Gamboa, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs). (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gerard, F. M., & Roegiers X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientes fortes. In: Alves, M. P. e De Ketele J. M. (Orgs). *Do Currículo à Avaliação da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa* (4.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Giusta, A. D. S. (2013). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, 29(1), 20–36.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20–29.

- Gomes, C. A. (2005). A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio – Aval. Pol. Públ. Educ.*, 13 (48), 281–306.
- Gonçalves, E. J. A, & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro*. Brasil.
- Gorla, M. E. B., & Pires, M. N. M. (2014). O Papel dos instrumentos de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem matemática, In. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE (pp. 1-19)*. Paraná: Governo do Estado.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage. Disponível em <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/trabalho04.pdf>.
- Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Anima Educação.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hermes, S. R. (2014). *Planejar, desenvolver e avaliar: o uso dos instrumentos de avaliação na aprendizagem*. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos_pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_soeli_regiane_hermes.pdf.
- Hoffmann, J., & Esteban, M. T. (Orgs.). (2012). *Práticas Avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Illeris, K. (2013). *Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso. INE. (2015). *Relatório final do inquérito ao orçamento familiar- IOF 2014/15*. Maputo.
- INE. (2019). *Resultados definitivos do Censo 2017- IV Recenseamento da população e habitação*. Maputo.

Januário, F. M. (2008). *Investigating and improving assessment practices in Physics in Secondary Schools in Mozambique*. Doctoral dissertation. University of Pretoria: Pretória.

Januário, D. S. (2013). *Influência dos instrumentos de avaliação da 8.ª classe na Disciplina de Geografia*. Dissertação de Mestrado não publicada. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Jesus, E. A., & Raabe, A. L. A. (2009). Interpretações da Taxonomia de Bloom no Contexto da programação Introdutória. *XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Universidade de Itajaí, Santa Catarina.

Jofili, Z. (2002). Piaget, Vigotski, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação, Teorias e Práticas*, 2(2), 191– 208.

Konopka, C. L. (2015). *A aprendizagem na concepção humanista de Carl Rogers e sua contribuição para o desenvolvimento das atitudes de estudantes de graduação em medicina da UFSM*. Tese de doutoramento não publicada. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1), 1– 19.

Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro. Revisão da Lei do Sistema Nacional da Educação - Regime jurídico. BR. N.º 254 – I Série, 2.º Suplemento, Dezembro de 2018. Maputo.

Lei n.º 6/92 de 6 de Maio. Sistema Nacional de Educação. BR. N.º 19 – I Série, Maio de 1992. Maputo.

Lei n.º 4/83 de 23 de Março. Sistema Nacional de Educação. BR N.º 12 – I Série, Março de 1983. Maputo.

Libânio, J. C. (2013). *Didáctica* (2.ª ed.). São Paulo. Cortez.

Língua, J. (2006). *O nexó entre concepções e práticas de ensino da geografia em Moçambique: Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado não publicada. São Paulo. Universidade de São Paulo.

Lobo, A. M. S. M. S. (2010). *Avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de portugueses de 12.º ano*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Lopes, S. G., Xavier, I. M. C., & Silva, A. L. S. (2020). Rendimento escolar: um estudo comparativo entre alunos da área urbana e da área rural em uma escola pública do Piauí. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 28(109), 962–981.

Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132–141.

Luckesi, C. C. (2005). *A base ética da avaliação da aprendizagem na escola*. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/decências/avaliação/biblioteca_Base EticaDaAvaliacao.html.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e preposições* (22.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2014). *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2017). *Avaliação da aprendizagem: componente do acto pedagógico*. São Paulo: Cortez.

Macandja, H. F. (2017). *O impacto da introdução dos ciclos de aprendizagem na cidade de Maputo – Moçambique*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: ISCTE-IUL.

Macaringa, A. F. ., & Lamas, E. M. R. . (2021). Impacto das Avaliações de Múltipla Escolha no Ensino Secundário Geral. *E- Revista de Estudos Interculturais*, 3(9), 1–15.

Machado, E. (2007). *Avaliação e participação: um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Tese de doutoramento não publicada. Minho: Universidade do Minho.

Machado, E. S. (2016). *Estudo dos saberes da ação pedagógica sob a perspectiva da matriz 3x3*. Dissertação de Mestrado não publicada. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

- Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2011). Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. *Revista Imagens da Educação*, 1(3), 53– 64.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa* (4.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Marconi, M.A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Matos, M. S. P. B., Faria, T. L. Santos, I. H., Oliveira, M., & Higuchi, P. C. F. (2013). Reflexões sobre avaliação escolar e seus instrumentos avaliativos. *EDUCERE IX Congresso Nacional de Educação (23 a 26/9/13)*. Curitiba, PUC do Paraná.
- Maulana, G. M., & Arruda, S. M. (2020) Acção docente avaliativa em aulas de matemática: um estudo com professores do 2º ciclo do ensino secundário geral moçambicano. *Acta Scientiae, (Canoas)*, 22(5), 102– 121.
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento.
- Mazula, B. (2012). O Professor e os desafios do ensino e aprendizagem no século XXI: Uma abordagem orientada para o desenvolvimento. *Rev. Cient. UEM, Ciências da Educação*, 1(0), 75– 101.
- MEC. (2006). *Plano estratégico da educação e cultura 2006-2010/1*. Maputo.
- MEC/INDE. (2007). *Plano curricular do ensino secundário geral (PCESG) — Documento orientador, objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo.
- Mendonça, M. E. N. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna*. Dissertação de mestrado não publicada. Funchal: Universidade da Madeira.
- Mendonça, A. M. D. F. (2012). *Instrumentos de avaliação no contexto do ensino e aprendizagem de matemática*. Dissertação de mestrado não publicada. Funchal: Universidade da Madeira.

- Michel, M. H. (2009). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais* (2.^a ed.). São Paulo: Atlas S. A.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (18.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- MINED. (2012). *Plano estratégico da educação 2012-2016. Vamos aprender construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique*. Maputo.
- MINED. (1998). *Plano estratégico da educação 1999-2003/5*. Maputo.
- MINEDH. (2020). *Plano estratégico da educação 2020-2029: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade*. Maputo.
- MINEDH. (2019a). *Regulamento geral de avaliação do ensino primário, alfabetização de adulto e ensino secundário geral*. Maputo.
- MINEDH. (2019b). *Plano estratégico da educação - 20^a Reunião Anual de Revisão, 2019: Desempenho do Sector da Educação 2018 - Relatório (Versão Final)*. Maputo.
- Moreira, A. M. (2006). Aprendizagem significativa subversiva. Série- Estudos- Periódico do Programa de Pós-Graduação da UCDB.
- Mudzenguerere, D. S. C. (2016). Que desafios para a avaliação formativa de paradigma construtivista na escola moçambicana? *UDZIWI: Revista da Educação*, (19), 27– 33.
- Mugime, S. M. J., & Leite, C. (2019). Sentidos do discurso das políticas educativas sobre a democratização da educação em: uma questão de justiça curricular. *LES- Linguagem, Educação e Sociedade*, (43), 37– 55
- Mugime, S. M. J., Mahalambe, F., Cossa, J., & Leite, C. (2019). Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). *Education Policy Analysis Archives*, 27(149), 1– 19.
- Nicoadala, C. A. (2018). Percepções dos professores sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem: um estudo com cinco professores do ensino básico. *UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica-Maputo*. Disponível em https://www.up.ac.mz/centros/cepe/images/Revista_UDZIWI_30_Final.pdf.

- Nobre, P. R. B. (2015). *Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: conceições, práticas e usos*. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Nogaro, A., & Granella, E. (2004). O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, 5(5), 31– 56.
- Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão: UFG.
- Oliveira, P. R. F., Pedro, P. A. & Neto, P. F. R. (2020). Ontologia dos Objectivos Educacionais. *X Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. Brasil. Disponível em <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12874/12728>
[10.5753/cbie.sbie.2020.1183](https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.1183). Osório, D. (2008). *Avaliação do rendimento escolar: como ferramenta de exclusão social*. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.pedagogiaemfocoproba101>.
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 49– 59.
- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (3), 253– 269.
- Pacheco, J. (2002). *Critérios de avaliação na escola*. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10190/3/Crit%25C3%25A9riospdf>
- Pastore, M. N., & Barros, D. D. (2018). Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A. *Cadernos de Estudos Africanos [Online]*, (35), 149-169.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação* (Trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, C. N. S. (2013). *O papel dos trabalhos de casa no processo ensino aprendizagem: análise da motivação para a realização das tarefas extraescolares em dois contextos de ensino diferenciados*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Universitário/ISPA

- Pinto, J. (2003). *Psicologia da aprendizagem: concepções teóricas e processos* (4.^a ed.). Lisboa: Stória.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pontes, L. A. F. (2014). O movimento norte-americano de reforma educacional: sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21. *Pesquisa e Debate em Educação*, 4(1), 149– 166.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2.^a ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Queiroz, D. M. (2010). *Avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem*. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra. Universidade de Coimbra.
- Ramos, R. A. (2018). *Avaliação da aprendizagem: uma proposta emergente para o Ensino-aprendizagem*. [s.l.]; [s.n.]
- Rampazzo, S. R. R., & Jesus, A. R. (2011). Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. In. *O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense - Vol II (pp. 1-25)*. Paraná: Secretaria da Educação.
- Ribeiro, F. B. (2015). Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. *Caicó*, 16(36), 27– 53.
- Ribeiro, V. M., & Gusmão J. B. (2011). *Problema e soluções das escolas segundo comunidades escolares*. Disponível em <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0251.pdf>.
- Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa Social: métodos e técnicas* (3.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3.^a ed.). São Paulo: Atlas.

- Rizzon, G. (2010). A sala de aula sob o olhar do construtivismo piagetiano: Perspectivas e implicações. *V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul. Brasil.*
- Rizzini, I., Castro, M. R., & Sartor, C. S. (1999). *Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para tese e programas sociais.* Rio de Janeiro: USU.
- Rocha, S. M. G., & Oliveira Jr., I. B. (2016). *O Erro e seu papel na avaliação da aprendizagem: breves reflexões.* Paraná: Governo do Estado de Paraná.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves.* Bruxelas: De Boeck.
- Roitman, R. (1983). Psicologia de aprendizagem e prática docente. *Rev. Bras. Educ. Méd.*, 7(1), 24– 29.
- Rojas, H. D. S. (2007). *Avaliação em sala de aula: quais são as dificuldades para a formação do professor do ensino básico?* São Paulo. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16309/1/Hugo.pdf>.
- Samo, T. E. (2018). Avaliação escrita na disciplina de química: concepções de alunos e professores da escola secundária aeroporto-expansão, cidade de Quelimane. *UDZIWE – Revista de Educação da Universidade Pedagógica*, (30), 98– 113.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30– 33.
- Santos, F. M. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [Bardin, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação.* São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Santos, A. C. D. S. C., & Kaulfuss, M. A. (1997). *Processo de ensino aprendizagem no contexto escolar: dificuldades e transtornos de aprendizagem.* [s.l.]: Editora Plexus.
- Santos, F. M. (2003). *Significado de construtivismo na perspectiva de professores construtivistas e a sua relação com práticas avaliativas.* Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/867/1/Texto%20Completo.pdf>.

Santos, K. (2007). *Formação do sujeito, sujeito da formação: a relação com o saber de professores de São Leopoldo*. Dissertação de mestrado não publicada. São Leopoldo/Brasil: Universidade de São Leopoldo.

Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 24(92), 637-669.

Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Revista Noesis*, (79), 52-57.

Santos, L. (2000). *Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade de Minho.

Santos, M. C., & Arantes, A. R. V. (2016). Conhecendo um pouco sobre avaliação da aprendizagem: história, concepções e tradições pedagógicas. *De Magistro de Filosofia*, (18), 106-118.

Santos, O., & Benevides, A. A. (2013). Instrumentos avaliativos da aprendizagem no contexto da prática do professor de agronomia. *EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação (23 a 26/9/2013)*. Curitiba.

Selimane, R. (2012). *A história e a geografia na concepção da disciplina de ciências sociais no ESG1 em Moçambique: subsídios epistemológicos e didático-metodológicos para a revisão curricular em curso*. Dissertação de mestrado não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (3 a 5/11/2013)*. Brasília.

Silva, M. U. (2008a). *Avaliação formativa e reflexão pedagógica de um grupo de professores do ensino fundamental II – pesquisa-ação*. Tese de doutoramento não publicada. Marília SP: Universidade Estadual Paulista.

- Silva, E. M. D. (2008b). A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(39), 91 -114.
- Silva, H. M. R. (2015). *A aprendizagem baseada em projectos – como metodologia alternativa de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado não publicada. Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.
- Silva, J. F., Hoffman, J., & Estaban, M. T. (2003). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, J. L. P. B., & Moradillo, E. F. (2002). Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. *ENSAIO Pesquisa em Educação e Ciências*, 4(1), 28-39.
- Silva, M. H. S., & Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e *feedback*. *Revista Electrónica de Educação e Psicologia*, (7), 12– 31.
- Silva, R. R. D., & Scherer, R. P. (2019). Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. *Espaço Aberto, Rev. Bras. Educ.*, (24), 1-19.
- Siqueira, A. R., Silva, A. C. C., Guimarães, L. P. C. S., Alves, R. P. (2006). *Avaliação da Aprendizagem - Relato de Experiência*. Brasília: [s.n].
- Siqueira, L. M. (1969). *Pesquisa bibliográfica em tecnologia*. São José dos Campos: ITA.
- Sobral, A. E. B., & Pompeu, M.M. E. B. (2013). Elaboração de instrumentos avaliativos em Matemática: aspectos relevantes para o processo de aprendizagem. *EDUCERE. XI Congresso Nacional de Educação, II SIRSE, IV SIPD/Cátedra UNESCO, de 23 a 26/9/2013*. Curitiba.
- Somera, E. A. S. (2008). Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional. *Avesso do Avesso, Araçatuba*, 6(6), 56 – 68.
- Sousa, C. P. (1995). *Avaliação do rendimento escolar* (5.^a ed.). Campinas SP: Papyrus.
- Souza, D. L. (2011). Modalidades da avaliação. WebArtigos. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/modalidades-da-avaliacao/70437/#ixzz41zXJx7z0>.

Tachiua, B., & Mualaca, M. (2020). Currículo e avaliação: abordagem em torno do sistema de avaliação do ensino secundário geral em Moçambique. *RECH- Rev Ens. Ciên. Human*, 4(2), 697– 714.

Taras, M. (2005). Assessment - Summative and Formative - Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466– 478.

Tavares, M. D. G. M., Meneghel, S. M., Robl, F., Barreyro, G. B., Rothen, J. C., & de Sousa, J. V. (2011). Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-ldb/96– desafios para a avaliação. *Revista Inter Acção*, 36(1), 81– 100.

Tavares, S. M. T. (2015). *Alexitimia*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista conceitos*, 2004 - cmapspublic3.ihmc.us.

UNESCO. (2017). *Sistema nacional de avaliação de aprendizagem em África*. Dakar. Senegal. Disponível em: http://www.education2030-africa.org/images/talent/atelier061217/Relatorio_Final_AteliTALENTDec2017POR14.03.18.pdf.

UNESCO. (2019). *Revisão de políticas educacionais - Educação 2030*. Maputo.

UNICEF e União Africana. (s.d.). *Transformando a educação em África: Uma visão global baseado em evidência para a melhoria a longo prazo*. Disponível em [https://www.unicef.org/media/106916/file/Africa Education Report Summary POR.pdf](https://www.unicef.org/media/106916/file/Africa_Education_Report_Summary_POR.pdf).

UNICEF.(2020). *UNICEF Moçambique - Relatório Anual 2020*. Maputo.

Vasconcelos, C., Praia, J. F., Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11– 19.

Vieira, A. D. C. (2018). Avaliação escolar: um estudo sobre a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem. *Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI*.7(1), 97– 107.

Vieira, V. M. O. (2002). Portfólio: Uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 149– 153.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3.^a ed.). Grassi. Porto.

Zanella, L. C. H. (2013). *Técnicas de pesquisa*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.

APÊNDICES

Apêndice 1: Guião de Entrevista ao Gestor da Escola



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Reflexão Sobre os Instrumentos de Avaliação no Ensino-Aprendizagem e Sua
Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de Maputo (2018 e
2022)**

Entrevista com Gestor
da Escola

Maputo, 2020

Meu nome é Daniela Silvestre Januário Biché, sou estudante do curso de Doutoramento em Educação na Universidade Eduardo Mondlane e estou efectuando um estudo subordinados à “Reflexão Sobre os Instrumentos de Avaliação no Ensino-Aprendizagem e Sua Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de Maputo (2018 e 2022) ”. O propósito desta a entrevista é conhecer as suas experiências sobre a avaliação da aprendizagem e o uso dos instrumentos de avaliação nessa actividade. As suas respostas irão auxiliar no melhoramento do processo de avaliação da aprendizagem no ensino, serão mantidas confidenciais, e os dados colhidos serão usados somente para fins de pesquisa académica.

Pressupostos

O Regulamento de Avaliação preconiza três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A diagnóstica trata de verificar conhecimentos prévios, pré-requisitos para o iniciar da aprendizagem; a formativa realiza-se na sala de aula diariamente e informa o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem; a sumativa ocorre no final de uma unidade temática e serve para verificar o que o aluno aprendeu e à atribuição de classificação.

1. Qual é a modalidade de avaliação que os professores privilegiam mais no processo de ensino?
2. Na sua opinião, qual o impacto da não utilização das modalidades preconizados no Regulamento de Avaliação?
4. O Regulamento de Avaliação, do Ensino Secundário Geral define alguns instrumentos de avaliação a empregar no processo de ensino, nomeadamente: Portefólio, teste, observação, visitas de estudo, trabalho de casa, seminários, trabalhos de pesquisa e a participação dos alunos nas aulas.
 - a) Em sua opinião, quais são os instrumentos privilegiados pelos professores?
 - b) Acha importante a utilização dos instrumentos de avaliação no processo de ensino? Porquê?
5. Como é que a Direcção da Escola faz a monitoria da prática avaliativa de modo a tornar a aprendizagem mais efectiva?
6. O que mais gostaria de acrescentar que não foi mencionado?

Obrigado pela sua colaboração

Apêndice 2: Guião de Entrevista aos Professores



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Reflexão Sobre os Instrumentos de Avaliação no Ensino-Aprendizagem e Sua
Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de Maputo (2018 e
2022)**

Guião de Entrevista
com Professores

Maputo, 2020

Meu nome é Daniela Silvestre Januário Biché, sou estudante do curso de Doutoramento em Educação na Universidade Eduardo Mondlane e estou efectuando um estudo sobre Reflexão Sobre os Instrumentos de Avaliação no Ensino-Aprendizagem e Sua Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de Maputo (2018 e 2022). O propósito da entrevista é conhecer as suas experiências sobre a avaliação da aprendizagem e o uso dos instrumentos de avaliação nessa actividade. As suas respostas irão auxiliar no melhoramento do processo de avaliação da aprendizagem no ensino, serão mantidas confidenciais, e os dados colhidos serão usados somente para fins de pesquisa académica.

I. Dados pessoais e situação profissional

Idade [___] Sexo [___]

- 1.1 Qual são as suas habilitações literárias?
- 1.2 Pode dizer, em que área de formação se formou?
- 1.3 Diga, há quantos anos trabalha como professor?
- 1.4 Qual é a Instituição de formação?

II. Aspectos de avaliação: pressupostos

O Regulamento de Avaliação preconiza três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A diagnóstica trata de verificar conhecimentos prévios, pré-requisitos para o início da aprendizagem; a formativa realiza-se na sala de aula diariamente e informa o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem; a sumativa ocorre no final de uma unidade temática e serve para verificar o que o aluno aprendeu e visa a atribuição de uma classificação.

1. Em sua opiniao, que modalidades e instrumentos de avaliação o professor privilegia no PEA?
2. No seu caso, tendo em conta o tempo de aula e os objectivos a alcançar, que instrumento de avaliação lhe oferece melhores resultados?

3. Com que frequência realiza a avaliação dos alunos, utilizando os seguintes instrumentos: Trabalho de casa, visitas de estudo, trabalho de pesquisa e observação de caderno?
4. Após a realização de uma tarefa e/ou teste faz a correção e comentários acerca das respostas dos alunos, como forma de dar o *feedback* para correção dos erros?
5. Quais são as principais dificuldades que têm enfrentando para utilizar os instrumentos de avaliação?
6. O que gostaria de acrescentar que não foi mencionado na entrevista e pensa ser relevante?

Obrigado pela sua colaboração

Data da entrevista: __/__/__

Apêndice 3: Guião de Observação das Aulas



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Reflexão Sobre os Instrumentos de Avaliação no Ensino-Aprendizagem e Sua
Relação Com o Rendimento Escolar na Cidade e Província de Maputo (2018 e
2022)**

Trabalho de campo

**Guião de observação
de aulas**

Com vista à observação de aulas da disciplina de Geografia a realizar-se no 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, no 1º Trimestre de 2020, elaborou-se a presente ficha de registo de observação para compreender a valorização das experiências que os alunos trazem e os novos conhecimentos nas diferentes funções didácticas e a inibição professor aluno através do uso dos instrumentos de avaliação.

Dados básicos

Data da aula	
Classe	
Turma	
Disciplina	
Tema da aula	
Alunos por sexo	Meninos.....Meninas.....
Código do professor	
Aula n.º	

Competências	Momentos da aula	Classificação qualitativa				
		Muito Bom	Bom	Regular	Fracamente	Mal
Organizacionais	1. Planificação com objectivos claros dos conteúdos 2. Escolha/selecção de métodos segundo os conteúdos de aprendizagem 3. Organização dos alunos na sala de aula 3. Comportamento do aluno durante a aula 4. Como os alunos respondem às perguntas do TPC.					
	<u>1. Momento (Introdução e motivação)</u> <u>1.</u> Capta a atenção do aluno (introdução envolvente, viva,					

Competências Pedagógicas	interessante) 2. Faz a ligação entre a aula passada e novos conteúdos. 3. Como fornece a informação e trata os conhecimentos prévios dos alunos.					
	<u>2. Momento (Mediação/assimilação)</u> 4. Mostra confiança e domínio da matéria, sequência lógica e apropriada. 5. Envolve os alunos com perguntas orais de reflexão sobre o tema em estudo? 6. Valoriza as experiências dos alunos? 7. Coloca questões para o desenvolvimento de espírito crítico? 8. Como faz a observação dos cadernos? 9. Quais são os instrumentos de avaliação diária?					
	<u>3. Momento (Domínio e consolidação)</u> (aluno) 1. Participa activamente nas questões colocadas pelo professor. 2. Apresenta questões/ideias sobre o tema/conteúdo. 3. Contribui sobre o tema/apresenta outras perspectivas. 4. Troca ideias /interage com colegas e com professor à volta do tema 5. Reage as actividades propostas					

	<p>pelo professor.</p>					
	<p><u>4. Momento (controle e avaliação)</u></p> <p>1.Faz a síntese da aula</p> <p>2. Dá trabalho para casa.</p>					
<p>Competências gerais do professor</p>	<p><u>Atitude/ética/criatividade/recursos</u></p> <p>1.Mostra interesse, tolerância, respeito, inovador e competências no controlo da turma profissionalmente.</p>					
	<p>1Aceita/respeita crítica/ao conselho uso efectivo de avaliação</p>					

Apêndice 4: Registo de Observação de Aulas

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Escola.....Data...../...../.....

Disciplina Classe..... Turma..... Aluno n.º.....

Unidade temática.....

Conteúdos sistematizados no quadro	Métodos			Actividade do professor	Actividade do aluno	Observação
	E	EC	TI	FD	EA	

E - Expositivo

EC - Elaboração conjunta

EA - Elemento da aprendizagem

TI - Trabalho Independente - Funções Didácticas