

TIPOS DE AVALIAÇÃO NA TRANSIÇÃO DE CICLO DE APRENDIZAGEM EM MOÇAMBIQUE

TYPES OF ASSESSMENT IN THE LEARNING CYCLE TRANSITION IN MOZAMBIQUE

TIPOS DE EVALUACIÓN EN LA TRANSICIÓN DE CICLO DE APRENDIZAJE EN MOZAMBIQUE

Alcídio Dos Santos Quenhér¹, Marilena Souza Rosalen²

Resumo: Este artigo integra uma tese de doutorado desenvolvida em Moçambique e apresenta resultados de uma pesquisa de campo realizada em uma escola da cidade da Beira. O estudo teve como objetivo compreender o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos do 2º ciclo do Ensino Primário, com foco na 6ª classe, identificando os tipos de avaliação utilizados pelos professores. De natureza qualitativa, a pesquisa recorreu à observação de dez aulas e à realização de entrevistas com quatro professores. Os resultados indicam o predomínio de testes escritos e de práticas avaliativas de tendência tradicional, centradas na medição dos conhecimentos e na decisão sobre aprovação ou reprovação. Não foram identificadas evidências consistentes de utilização da avaliação como acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Conclui-se que prevalece a avaliação somativa, indicando a necessidade de formação docente para fortalecer práticas formativas alinhadas ao Plano Curricular do Ensino Primário de Moçambique (2020).

Palavras-chave: Avaliação; Tipos de avaliação; Transição por ciclos de aprendizagem; Moçambique; Educação.

Abstract: This article is part of a doctoral thesis developed in Mozambique and presents results from field research conducted at a school in the city of Beira. The study aimed to understand the assessment process of students' learning in the second cycle of Primary Education, focusing on Grade 6 and identifying the types of assessment used by teachers. Adopting a qualitative approach, the research involved the observation of ten classes and interviews with four teachers. The results indicate the predominance of written tests and traditional assessment practices centered on measuring knowledge and deciding whether students pass or fail. No consistent evidence was found of assessment being used to monitor students' cognitive development. It is concluded that summative assessment predominates, highlighting the need for teacher education to strengthen formative assessment practices aligned with the Mozambique Primary Education Curriculum Plan (2020).

Keywords: Assessment; Types of assessment; Transition through learning cycles; Mozambique; Education.

Resumen: Este artículo forma parte de una tesis doctoral desarrollada en Mozambique y presenta resultados de una investigación de campo realizada en una escuela de la ciudad de Beira. El estudio tuvo como objetivo comprender el proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos del segundo ciclo de la Educación Primaria, con énfasis en el sexto grado, identificando los tipos de evaluación utilizados por los docentes. De naturaleza cualitativa, la investigación recurrió a la observación de diez clases y a entrevistas con cuatro profesores. Los resultados indican el predominio de pruebas escritas y de prácticas evaluativas de tendencia tradicional, centradas en la medición de conocimientos y en la decisión sobre la aprobación o reprobación. No se identificaron evidencias consistentes del uso de la evaluación para acompañar el desarrollo cognitivo de los alumnos. Se concluye que predomina la evaluación sumativa, lo que evidencia la necesidad de formación docente para fortalecer prácticas formativas alineadas con el Plan Curricular de la Educación Primaria de Mozambique (2020).

Palabras clave: Evaluación; Tipos de evaluación; Transición por ciclos de aprendizaje; Mozambique; Educación.

¹ Doutorando. Universidade Jean Piaget de Moçambique. quenhe29@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo e Coordenadora do grupo de pesquisa Movimentos Docentes. marilena.rosalen@unifesp.br.

1 Introdução

A pesquisa de campo foi realizada em uma das escolas primárias de Moçambique, na cidade da Beira, Província de Sofala, tendo incidência sobre a avaliação no Ensino Primário, 2º ciclo (6ª classe). A crescente reforma do Sistema de Educação em Moçambique busca a harmonização entre as mudanças sócio-económicas e o movimento educativo em Moçambique. No entanto, o desenvolvimento do Sistema de Educação em Moçambique passa por três fases importantes:

- Supressão de um ensino diferenciado por classe e estatuto social;
- Introdução do SNE pela lei 4/83 - Lei Sistema Nacional de Educação (SNE);
- Reajustamento do SNE pela lei 6/92 de 6 de Maio;
- Reformas curriculares, que se iniciaram em 2003.

As mudanças sistémicas exigiram e exigem mudanças no perfil pedagógico da escola. A reforma curricular do Ensino Básico, exige, entre outros aspectos, uma incidência muito especial, para a avaliação no contexto da transição por ciclos de aprendizagem. Tomando em consideração que o aluno, na nova concepção, situa-se no centro do processo de ensino e aprendizagem, como sujeito de aprendizagem, com ritmo e particularidades individuais de aprendizagem, a avaliação formativa e o acompanhamento da aprendizagem do aluno transformaram-se em tarefas basilares da acção pedagógica.

Algumas constatações do cotidiano, no entanto, parecem mostrar que a avaliação formativa e o acompanhamento do aluno continuam sendo um ideal da escola moçambicana e não uma realidade, pois existem situações em que o aluno não tem feedback sobre seu progresso na aprendizagem, dificultando desta forma a possibilidade do aluno se envolver de forma activa no processo de superação das suas dificuldades de aprendizagem. É possível que alguns professores não estão conseguindo acompanhar esta reforma e deixam os alunos sem a devida atenção em actividades de aprendizagem que precisam do seu acompanhamento pontual e contínuo, o que demonstra que, provavelmente, não se usam sistematicamente os diferentes tipos de avaliação.

Contudo, tem se constatado que no final do segundo ciclo do ensino primário, a maior parte dos alunos não atingem os objectivos deste ciclo, daí a razão da realização da pesquisa de campo do doutorado com o objectivo geral de compreender o processo de avaliação de alunos do 2.º ciclo do ensino primário, com destaque para os tipos de avaliação no presente artigo.

2 Fundamentação teórica

2.1 Avaliação

A avaliação da aprendizagem dos alunos assume uma infinidade de conceitos e, geralmente, diferentes pesquisadores nesta área definem a avaliação de acordo com sua área de

intervenção e de formação, para explicar o que está por detrás desta prática quotidiana e indispensável para acompanhamento do aluno, dentro e fora da escola.

Barreira, Boavida e Araújo (2006), lembram que “a avaliação que até a década 60 era vista como uma actividade objectiva, passa a ser encarada como uma actividade essencialmente baseada no juízo de valor de cada avaliador” (p.95).

Barreira, Boavida e Araújo, (2006) reflectem ainda sobre o conceito de avaliação e avançam que:

A Avaliação deixou de estar centrada na questão da objectividade e da subjectividade e começa a estar mais preocupada com as questões práticas, relacionadas com a regulação e aperfeiçoamento do Processo de ensino e aprendizagem. A avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão, de tomada de decisão. Não basta afirmarmos que um aluno tem certas dificuldades, é indispensável propormos meios, estratégias, actividades de apoio para que esse aluno ultrapasse. A pedagogia pela mestria (mastery learning) a pedagogia correctiva ou compensatória acentua a função pedagógica que começa a surgir na avaliação. A avaliação deixa de ser considerada numa perspectiva final e passa a ser encarada como uma avaliação formativa, processual, preocupando-se com a tomada de decisão respeitante ao processo de aprendizagem do aluno e ao processo de ensino do professor (p. 95-96).

Deste modo, a avaliação deixa de ser considerada como uma actividade voltada rigidamente para certos comportamentos (habilidades que precisam de serem adquiridas), ou para transformação dos processos mentais, também em resultado de competências ou construtos psicológicos rigidamente identificados, para incidir sobre um conjunto de acções pedagógicas, o que os autores chamaram de “práticas”, no sentido em que a avaliação tem de ter como objectivo central, o de aprimorar cada vez mais as condições de aprendizagem do aluno em todas as vertentes que são passíveis de serem organizadas pelo professor e pela escola.

Outrossim, Luckesi (2002, p.63) nos diz que “a avaliação é uma ação diagnóstica, que objetiva reorientar o trabalho pedagógico, não sendo ela classificatória e nem seletiva, é diagnóstica e inclusiva.” A ideia do autor leva-nos à percepção de que a avaliação encerra em si o sentido de colecta de informação por parte do professor sobre o que o aluno já sabe sobre uma determinada matéria para, em função dessa informação o professor saber como trabalhar com essa informação para que a aprendizagem do aluno aconteça.

Entenda-se aqui, que a avaliação é um processo e não uma actividade instantânea que ocorre num determinado momento, para tomar uma decisão com base numa classificação ou comparação de resultados alcançados por diferentes alunos, numa determinada turma. Ela é complexa, e como tal, precisa ser desenvolvida dentro de um sistema conceptual em que os seus parâmetros se integram nos princípios de uma educação inclusiva.

Atualmente, a Lei 18/2018 do SNE estabelece que o ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) 1.º ciclo, 1.ª a 3.ª classes; b) 2.º ciclo, 4.ª a 6.ª classes. Vale ressaltar que a presente pesquisa foi realizada com alunos do segundo ciclo do ensino primário, concretamente, aqueles que frequentam a 6ª classe.

2.2 Princípios e objectivos da avaliação

De acordo com o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP, 2020), no que se refere sobre os princípios de avaliação, preconiza-se que o ensino propicia a apropriação da cultura e da ciência, do desenvolvimento do pensamento e da construção da intelectualidade por meio da formação e operação com conceitos.

Deste modo, define os seguintes princípios da avaliação: a) Estabelecer o que será avaliado – para aferir a construção de competências estabelecidas, de modo a garantir o desenvolvimento do indivíduo como um todo, envolvendo aspectos de aproveitamento (domínio cognitivo, afectivo e psicomotor), a inteligência, o desenvolvimento sócio emocional do aluno; b) Seleccionar as técnicas adequadas para avaliar - a avaliação reflecte sobre o nível do trabalho do professor e na aprendizagem do aluno; c) Utilizar uma variedade de técnicas - para a verificação e a quantificação dos resultados de aprendizagem com vista a diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular, nos alunos, o gosto pelos estudos; d) Ver a avaliação como uma parte do processo de ensino-aprendizagem (PCEP, 2020, p. 24).

Nesta direcção, a avaliação tem por função, por um lado, permitir que se obtenha uma imagem fiável do desempenho do aluno em termos das competências básicas descritas nos curricula e, por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação no processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se que esta avaliação cumpra com os seguintes objectivos: a) Relativamente ao aluno:

Informar sobre os pontos fortes e fracos do seu desempenho; Estimular o gosto e o interesse pelo estudo de modo a superar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem; Desenvolver nele uma atitude crítica e participativa, em relação à sua aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das suas próprias potencialidades; b) Relativamente ao professor: Informar, regularmente, sobre o progresso dos seus alunos; Identificar o nível de desempenho dos alunos, os principais problemas e os factores associados; Verificar o seu desempenho em função dos resultados dos alunos; Adequar os métodos e materiais de ensino-aprendizagem, utilizando a informação recolhida sobre o desempenho dos alunos; c) Relativamente aos pais: Informar, regularmente, sobre o progresso dos seus educandos; Sugerir acções para a melhoria do desempenho do educando; d) Relativamente ao sistema: Contribuir para a melhoria da eficácia e eficiência do sistema educativo (PCEP, 2020, p 24-25).

Entendemos que sob o ponto de vista dos objectivos anteriores, a avaliação deve permitir que o aluno consiga olhar para dentro de si e fazer uma auto-avaliação, no sentido de compreender as suas reais potencialidades para, assim, mediante apoio do professor, dos pais e dos colegas conseguir explorá-las e desenvolver estratégias de aprendizagens para superar suas dificuldades.

Ainda no concernente ao objectivo da avaliação para o aluno, podemos compreender que ela ajuda no desenvolvimento da sua componente afectiva para com as actividades de aprendizagem. Referimo-nos à componente afectiva aquela que desperta estados emotivos de alegria no aluno, quando se envolve em situações de aprendizagem, e ganha um sentido de

sucesso, na medida que o feedback recebido por meio da avaliação permite-lhe melhorar o seu desempenho. A avaliação permitirá ainda que o aluno consiga construir a capacidade para pensar de forma crítica a realidade que o envolve, dependendo do tipo de avaliação adotado no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Tipos de avaliação escolar

Em relação aos tipos de avaliação escolar, algumas referências as apresentam com o nome de funções e outras como formas de avaliação. No entanto, compreendemos que a ideia central é a da avaliação como ferramenta para orientar os diferentes momentos de aprendizagem do aluno, conforme descrevemos a seguir, sendo três os tipos de avaliação - diagnóstica, formativa e somativa, segundo o PCEP (2020).

A avaliação diagnóstica trata-se de uma actividade de interação do professor com o aluno, para que o professor possa observar o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno em relação ao conteúdo de aprendizagem que se pretende mediar, no sentido em que ele precisa de saber como vai conduzir a aprendizagem dos alunos, respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo que o aluno demonstra naquele momento de interação. A avaliação diagnóstica se prende com a necessidade de aferir sobre os pré-requisitos dos alunos, ou seja, sobre a representação mental de que dispõem em relação a um conteúdo que se pretende introduzir, bem como o nível actual do conhecimento sobre um determinado assunto e habilidades desenvolvidas, permitindo ao professor organizar de forma dinâmica o tipo de acompanhamento que deve adaptar para garantir que o aluno estabeleça uma ponte entre o que já sabe e o que deve aprender.

Por outras palavras, a avaliação diagnóstica deve se basear na lógica da pedagogia humanista, buscando ajudar o aluno a adquirir uma autonomia para a aprendizagem, ou seja, a negação à lógica da pedagogia tradicional. Ela deve ser combinada com outros tipos de avaliação, os quais apresentamos a seguir.

A função formativa, também chamada de função de acompanhamento da avaliação ou de verificação da aprendizagem é, geralmente, aquela que se desenvolve no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e é, também, indispensável para que o aluno consiga desenvolver no máximo o seu potencial de aprendizagem, uma vez que o no decorrer do processo o professor fornece feedback da avaliação realizada e o aluno tem a oportunidade de aprender o que errou naquela avaliação, entendendo que o erro é uma oportunidade de aprendizagem. Isto também propicia a verificação do alcance dos objectivos propostos para a aula e/ou unidade, para que o professor e os alunos possam, no caso de não estarem a conseguir os objectivos traçados, estudar novos métodos de aprendizagem, outras formas pedagógicas de estruturação do conteúdo, sempre de forma dinâmica e de acordo com as características do aluno e/ou da turma. Os principais instrumentos utilizados na avaliação formativa são: autoavaliação; trabalhos práticos; saídas de campo/visitas de estudo; trabalhos de pesquisa; observação do professor.

A função somativa da avaliação, também é chamada de função classificatória da avaliação e, geralmente acontece no final de uma unidade temática. É nesse contexto que Libâneo (2013) reforça a ideia da aplicação dialética das diferentes funções da avaliação, mas reitera que “finalmente, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didática, do bimestre ou do ano letivo. A avaliação global de um determinado período de trabalho também cumpre a função de realimentação do processo de ensino” (p. 218).

Por sua vez, no PCEP (2020), a avaliação somativa visa “realizar um balanço do aproveitamento do aluno no fim de uma unidade de ensino, de um período escolar, ano lectivo e tem em vista conferir os resultados obtidos, face aos quais o aluno obtém uma classificação. Esta avaliação será conjugada com a avaliação formativa” (p. 26). Os instrumentos mais utilizados na avaliação somativa são: provas e testes orais e escritos.

Deste modo para maximizar os resultados conseguidos por meio destas diferentes funções da avaliação no processo de aprendizagem, é preciso compreender que: “a avaliação não se limita apenas em medir quantitativamente o conhecimento adquirido, mas torna-se elemento integrante do processo de construção do aprendizado” (Rosana e Suzanli, 2021, p.3). Assim, a avaliação é essencial para o sucesso educativo dos alunos.

Perondi et al. (2025), afirma que:

Avaliação deve ser um processo claro e transparente independente dos termos utilizados, no qual os alunos compreendam os critérios utilizados. Isso reduz a percepção de punição associada às provas, promovendo confiança e permitindo que os estudantes realizem suas avaliações de forma mais tranquila, conscientes dos objetivos e requisitos do processo (p.14).

A avaliação encarada desta forma valoriza o aluno como individualidade, pois a competição entre os alunos dentro de uma classe, ainda que possa ser funcional, muitas vezes ofusca o desenvolvimento de esforços no aluno para superar-se a si mesmo e para desenvolver estratégias de aprendizagem para melhorar seu crescimento cognitivo e se sentir realizado.

O aluno que é rotulado com um aproveitamento pedagógico abaixo dos outros ou com fraca capacidade para aprender, geralmente diminui a sua auto-estima e o professor que usa da avaliação neste sentido, desperdiça a oportunidade para acompanhar o aluno no seu processo de aprendizagem. Neste contexto, entendemos que a nota que um aluno obtém num teste ou prova não pode servir como elemento absoluto para situar o aluno num espaço subjectivo que caracteriza aquilo que ele sabe. Mas, o feedback para o aluno, em todos os níveis de escolaridade, e com particular destaque para o 2º ciclo do ensino primário funciona como instrumento de acompanhamento, e um forte elemento de comunicação para que o aluno saiba onde está e para onde deve ir. Por isso a nota, com toda subjectividade que carrega, não consegue estes resultados. Para além de ser um momento que transporte fortes estados emotivos negativos no aluno.

Dai que concordamos com a visão de Luckesi, que nos chama atenção para uma concepção sobre o significado de avaliação, e, conseqüentemente na forma como alguns professores realizam a avaliação:

Essa é uma habilidade que necessitamos adquirir. Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos

como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. Nem mesmo nos perguntamos se o que aconteceu conosco em nossa história escolar foi ou não adequado, simplesmente repetimos esse modo de ser e de agir (Luckesi, 2014, p.26).

Vimos, então, que Hoffmann (2003) corrobora com esta visão esclarecedora quando afirma que:

Com base em suas experiências com educadores, observou que a "avaliação" é um "fenômeno indefinido". Para a autora, educadores e alunos atribuem à avaliação significados que remetem à prática tradicional: prova, aprovação, reprovação, nota, boletim, recuperação. Essa associação revela que a visão dominante entre eles é de que a avaliação serve como julgamento dos resultados (Perondi et al., 2025, p.6).

Aqui, voltamos, mais uma vez a referenciar a ideia de que, eventualmente os professores estejam a avaliar os alunos de acordo com as suas experiências, reactivamente à forma como eles foram avaliados enquanto alunos. Portanto, faz-se necessário uma reflexão no seio das escolas sobre como avaliar as aprendizagens dos alunos, consoante a lógica da proposição da política educativa vigente no país, e por isto realizou-se a pesquisa de campo de doutorado, parte apresentada neste artigo, com o objetivo de compreender o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos da 6ª classe do 2º ciclo do Ensino Primário, e aqui destacamos os tipos de avaliação utilizados.

3 Procedimentos metodológicos

3.1 Descrição do campo de pesquisa

A Escola primária completa Agostinho Neto sita entre o Prédio do Governo e o Balcão Scala do Banco Comercial de Investimentos. Segundo as fontes orais, a escola foi construída na década cinquenta pela comunidade Chinesa que residia em Moçambique e não se sabe a data da sua inauguração por falta de fontes escritas. Através das mesmas fontes, sabe-se que após a inauguração passou a designar-se colégio Chinês. Ensinava-se o currículo chinês para garantir a manutenção da Cultura e estudavam os filhos cujos pais eram da nacionalidade chinesa.

Depois da independência nacional de Moçambique, a 25 de Junho de 1975, mesmo com as nacionalizações, por algum tempo, continuou o nome de colégio chinês, leccionando, contudo, o currículo moçambicano e escolarizando todos os moçambicanos sem distinção. Importa referir que após a independência, a escola leccionava da 1ª à 4ª classe, como outras escolas do ensino primário no país, num sistema de dois turnos, até 1985.

O presidente da República Popular de Moçambique independente, o malogrado Samora Moisés Machel decretou a mudança dos nomes das instituições públicas que ostentavam nomes de figuras coloniais, por isso em 1980, esta escola passou a designar-se ESCOLA PRIMÁRIA AGOSTINHO NETO, em homenagem ao primeiro presidente da República da Angola, Dr. Antônio Agostinho Neto, morto a 10 de Setembro de 1979. Com a introdução do Sistema Nacional de Educação, em 1986, esta escola passou a leccionar da 1ª à 5ª classe, o que

correspondia ao 1º grau, funcionando com seis salas de aulas.

Com a Independência, todos os moçambicanos passaram a ter direito ao ensino e à educação. A demanda das instituições de ensino nas cidades foi aumentando cada vez mais devido ao êxodo rural causado pelo conflito armado vivido no país. As escolas deixaram de leccionar dois turnos para três turnos exigindo assim o aumento da capacidade da instituição instalada em termos de sala de aulas. Foi assim que para a garantia do acesso escolar a mais crianças fez-se a transformação de alguns espaços para serem salas de aulas, aumentando-se para dez o número de salas com a capacidade de 1400 alunos.

No ano 2000, a escola passou a leccionar também o 2º grau, 6ª e 7ª classes, designando-se desta forma Escola Primária do 1º e 2º grau Agostinho Neto. Em 2003, com a introdução do novo currículo do ensino básico passou a designar-se Escola Primária completa Agostinho Neto, lecionando da 1ª à 7ª classe, até a presente data. A seguir uma imagem da escola.

Figura 1: Imagem frontal da escola



Fonte: Arquivo do autor.

3.2 Tipo de pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa e de paradigma qualitativo interpretativo, visto que procuramos compreender como decorre o processo de avaliação dos alunos do 2º ciclo do Ensino Primário. De acordo com Coutinho (2008) o paradigma interpretativo “em vez de estudar o comportamento humano com objectivo de descobrir factos e causas...tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares em situações particulares” (p.17).

Neste caso, consideramos que as inovações decorrentes das reformas ensino primário, concretamente a passagem por ciclo de aprendizagem implicar numa nova forma do professor percepcionar a forma de avaliação das aprendizagens dos alunos, observando e analisando a prática avaliativa realizada pelos professores.

3.3 Procedimentos de colecta de dados

Para a presente pesquisa foram usadas as técnicas de observação não estruturada e de entrevista semiestruturada. De acordo com Fortin, (2008)

Observação não estruturada difere da observação estruturada, pela sua flexibilidade, pelo seu carácter pouco constrangedor, por uma maior liberdade na interpretação, pela tomada em conta da experiência dos observadores e pela possibilidade de mudar de ponto de vista ou considerar fenómenos que aparecem no decurso da realização. (p. 371).

Neste sentido, construímos um guião de observação por forma a identificar atentadamente os aspectos que fossem observados. Vale lembrar que foram observadas dez (10) aulas para identificar formas de avaliação das aprendizagens dos alunos. No contexto da entrevista semiestruturada utilizada, autores como Castro e Oliveira (2022) assinalam “a presença de um roteiro envolvendo questões principais como meio de se organizar e atingir os objetivos propostos pela pesquisa, mas considera que questões momentâneas permeiam a interação entre o pesquisador e o participante” (p.12).

Assim, com a exploração das ideias destes autores sobre a utilidade das entrevistas semiestruturadas, contextualizamos o conteúdo de interação com os participantes e temos oportunidade para fazer uma triangulação de dados, comparando os dados das entrevistas com os professores, com os das observações das aulas e com os pressupostos teóricos sobre a avaliação no contexto da passagem por ciclos de aprendizagem, no sentido em que procura promover o ensino inclusivo.

3.4 Participantes da pesquisa

A população desta pesquisa foi constituída por 4 professores do segundo ciclo do ensino primário.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Tratando-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e de acordo com a literatura consultada, trata-se de um estudo de campo, que obedeceu a um processo em etapas definidas por diferentes actividades. Conforme afirma Gil (2002), “pode-se definir, no entanto, esse processo, como uma sequência de actividades, que envolve a redução dos dados, a categorização destes dados, sua interpretação e redação do relatório” (p.133).

Mais adiante, o mesmo autor esclarece que “a redução dos dados consiste em processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo” (p. 133). Assim, no nosso caso, as referidas observações de campo referem-se às observações das 10 (dez) aulas que mais tarde foram organizadas em informações relevantes, identificando os aspectos que tem que ver com a avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos.

Além disso, afirma Gil (2002), que estudo de campo também integra a necessidade de categorização dos dados. Nesse sentido

A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa (p.134).

Deste modo, a categorização dos dados consistiu no cuidadoso apuramento das evidências das práticas avaliativas das aprendizagens dos alunos. No que tange à interpretação de dados, fizemos a codificação das informações colhidas no campo e na sequência, a categorização dos mesmos, como forma de facilitar a discussão dos dados. Outrossim, tem que ver com o cuidado a ter quando se faz a categorização dos dados.

É por isso que Gil (2002) quando se refere à categorização, adverte o seguinte

É necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando algo ao questionamento existente sobre o assunto. Para tanto, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito (p.134).

No entanto, ao longo do processo da análise dos dados buscamos reflectir cada vez mais sobre as possíveis relações entre as evidências das práticas de avaliação dos professores sobre as aprendizagens dos alunos com outras variáveis do processo de avaliação, na tentativa de estar cada vez mais próximo de uma interpretação objectiva deste processo.

3.6 Questões Éticas

No que tange a componente ética da pesquisa, importa referir que foi elaborado um termo de consentimento informado, documento que consistiu num pedido aos participantes para que colaborassem fornecendo informações solicitadas, ao mesmo tempo, o documento expressa claramente a finalidade da pesquisa e explica a confidencialidade das informações. Assim, os nomes dos participantes foram codificados no sentido em que os seus discursos obedecem ao sentido de anonimato.

4 Resultados e discussão

4.1 Codificação dos participantes

Tabela 1: Codificação dos participantes

Professor 1	S1
Professor 2	S2
Professor 3	S3
Professor 4	S4

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2 Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores

Para responder a este objectivo específico realizamos entrevista com os professores e fizemos uma comparação com os dados das aulas observadas.

Tabela 2: Comparação de respostas.

Subcategoria	Respostas
Teste Oral	Uso, às vezes, mas é muito trabalhoso. (S1; S2; S3 e S4)
Teste Escrito	Uso sempre, porque facilita todo o trabalho de avaliar. (S1; S2; S3; e S4)
Trabalhos Práticos	Uso às vezes. (S3; e S4)
Visitas de Estudo	Uso sempre nas aulas para ver se entenderam. (S1 e S2)
Trabalhos de Pesquisa	Este ano ainda não usei. (S1; S2; S3 e S4)
	Não uso muito porque os estudantes têm dificuldades em fazer pesquisa. (S1; S2; S3; S4).

Fonte: Dados das entrevistas com os professores

Nesta categoria sobre os instrumentos de avaliação adoptadas pelos professores, constatamos que a forma de avaliação usada com maior frequência pelos professores é o teste escrito, em comparação com os testes orais, trabalhos práticos, visitas de estudo e trabalhos de pesquisa. No que tange aos testes orais, esta forma de avaliação pode ser explorada para situações de promoção da aprendizagem de leitura por meio da proposição de actividades de leitura individual e voz alta, permitindo que o professor perceba os erros de cada aluno individualmente e fazer acompanhamento individualizado.

Vale citar um momento da aula de Ciências Naturais em que a professora indicava alunos específicos para ler um texto, o que nos deu a entender que escolhia exactamente alunos que sabiam ler, os mesmos que foram chamados duas ou três vezes, facto que demonstra ausência de um acompanhamento individualizado, e de que a presença do observador da aula, para o caso em apressa, refere-se ao pesquisador, fez com que a professora quizesse mostrar que os alunos sabem ler. Mas pela solicitação dos mesmos alunos para realizarem as leituras, ficou a impressão de que muitos alunos, de facto não adquiriram ainda a competência para leitura.

No entanto, no que se refere aos testes escritos, todos os professores afirmaram que usam quase que de forma única o teste escrito para avaliar. Porém, dependendo da predominância do uso dos testes escritos, estes podem ajudar o professor no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, ou, podem também comprometer essa actividade, se o professor não compreende que cada forma de avaliação, privilegia avaliação de alguma dimensão na aprendizagem do aluno. Conforme já mencionamos, os testes são do tipo de avaliação somativa.

No tocante aos trabalhos práticos, os professores afirmaram que usam com alguma frequência. No entanto parece-nos que existe diferenças de representação mental dos professores sobre o que significa trabalhos práticos.

Na nossa concepção refere-se a todas actividades que envolvem a relação directa do aluno com a realidade objectiva, para permitir o desenvolvimento da função psico motora, ao mesmo tempo que se desenvolve também a função intelectual e social. Este item tem relação

com algumas propostas de avaliação que sugerem visitas de estudo por parte dos alunos para perceberem a realidade objectiva da aplicabilidade do que aprendem.

Entretanto quando nos referimos às visitas de estudo, os professores afirmaram que não privilegiam esta forma de avaliação por causa do elevado número dos alunos na sala de aulas.

O recurso às visitas de estudo para acompanhar a aprendizagem do aluno é bastante significativo, pois estimula o interesse dos alunos à escolha de futuras profissões, para além do aluno ter oportunidade para ver in loco como se processam diferentes produtos como por exemplo da madeira para o fabrico de carteiras e a partir daí, fazer perceber as crianças a importância de plantio e conservação das árvores.

No que toca aos trabalhos de pesquisa, os professores afirmaram que antes recomendavam aos alunos trabalhos de pesquisa, mas agora já não recomendam trabalhos de pesquisa porque a maior parte dos alunos são de baixo status social e não possuem computadores, bem como a escola também não possui uma sala de informática para efeito.

Todavia os trabalhos de pesquisa que nos referimos é a colocação de pequenas actividades que os alunos podem levar para casa que permita que ele dê continuidade da lição iniciada na escola, permitindo assim consolidar esses conteúdos em casa, ou se prepare para a lição do dia seguinte, por forma construir pré-requisitos significativos para a introdução de uma nova matéria, não só, como também serviria como oportunidade para que os encarregados de educação ajudassem os seus educandos com as tarefas para casa, dando continuidade ao trabalho educativo iniciado pela escola. Desta forma, o professor abriria espaço para que os alunos associassem as actividades escolares à sua realidade.

Em síntese, podemos afirmar que na análise da categoria respeitante aos tipos de instrumentos usados pelos professores na avaliação da aprendizagem dos alunos, pelos dados fornecidos tomamos conhecimento sobre o uso frequente dos testes escritos para avaliar as aprendizagens dos alunos, deixando de lado outras formas de avaliação que quando usadas de forma combinada, a actividade de acompanhamento das aprendizagens do aluno pode estar completa.

Os dados fornecidos pelos professores mostram que os testes escritos são vistos como um instrumento que “mede” a aprendizagem e são quase que o único tipo de instrumento de que se valem para a avaliação. Estes dados de pesquisa referentes aos professores evidenciam que o grau de uso destes testes escritos pode-se usar como meio de ensino e também como meio de aprendizagem – seria a função formativa da avaliação, como forma de conseguir informações importantes sobre o processo de acompanhamento dos alunos, como também em relação a como o professor conduz o próprio processo de ensino. No entanto, poucos professores têm consciência sobre este detalhe, deixando desta forma a avaliação restringir-se apenas a um processo de verificação do que o aluno sabe, baseando-se em convicções pouco claras sobre o que pensa que os alunos devam ter apreendido, resultante do uso do teste escrito como um instrumento isolado – avaliação terminal (somativa).

A seguir, falas dos professores justificando a utilização dos testes escritos:

“Uso com frequência os testes escritos porque facilita o professor a controlar

devidamente se este aluno participa ou não nas aulas” (S1)

“Uso os testes escritos porque me ajudam a compreender até que nível de compreensão o aluno tem sobre determinadas matérias para seguidamente traçar as metodologias a usar” (S2)

“Uso o teste escrito porque é prático e fácil de obter os resultados tendo em conta o nível escolar e a sua competência, isto porque os alunos apresentam dificuldades de oralidade” (S3)

“Uso o teste escrito porque a turma é numerosa. Então, outras formas de avaliação são mais complicada” (S4)

Contudo, em conformidade com as respostas oferecidas pelos professores, deixamos algumas características do teste escrito para reflexão:

O uso excessivo dos testes escritos oferece ao processo de avaliação maior subjectividade do que ela já possui, para além destes testes transportarem uma grande carga emotiva negativa no aluno, por exemplo, ansiedade. É interessante que o uso das formas de avaliação seja combinado. O teste escrito associa-se à visão tradicional da avaliação em que o professor é considerado detentor do conhecimento e os alunos assumem um estado passivo do processo de aprendizagem, devendo reproduzir a informação transmitida pelo professor. No entanto, o uso de outras formas como por exemplo, trabalhos práticos e trabalhos de pesquisa situam-se dentro das abordagens contemporâneas da avaliação, em que o aluno se situa no centro da atenção e ele é o foco da aprendizagem. Estes dados concordam com a visão de Libâneo (2013), que afirma o seguinte:

A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. Os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação - que, sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. - para atender a sua função educativa (p. 219).

O mesmo autor aprofunda estes argumentos e diz que existe muita confusão que precisa ser esclarecida sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos que fazem com que os professores a realizem de forma incorrecta.

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle (Libâneo, 2013, p. 221).

Concluimos que existe uma distância grande entre o que está escrito no PCEP (2020) - a avaliação no segundo ciclo do ensino primário em Moçambique se enquadra no tipo de avaliação formativa e os resultados da pesquisa realizada, apontando para a necessidade de capacitação dos professores sobre o tema.

5 Considerações finais

Após o contacto com a realidade do processo de avaliação dos alunos no contexto da transição por ciclo de aprendizagem, quanto ao tipo de avaliação, chegamos às seguintes

conclusões:

1. Os instrumentos de avaliação utilizados – predominantemente testes escritos apontaram para uma prática de tendência tradicional, entendendo que avaliar significa tomar decisão sobre se o aluno passa para a próxima classe ou se reprova.
2. Os professores demonstraram estar mais preocupados em medir aquilo que o aluno sabe, e não em acompanhar a sua aprendizagem. Quer dizer, não encontramos evidências de que os professores usam a avaliação para acompanhar o crescimento cognitivo dos alunos – os testes utilizados se enquadram como avaliação somativa apenas, embora pudessem ser tratados como avaliação formativa, se houvesse comunicação/feedback e se o erro fosse uma oportunidade para a aprendizagem e se tivesse preparação para a avaliação. Assim, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos é frágil.

Desta forma, é pertinente sugerir às Instituições de Ensino Primário a formação dos professores a respeito de avaliação no contexto da transição pro ciclo de aprendizagem. Aos professores, sugerimos o uso combinado de diferentes instrumentos de avaliação para permitir aferir cada vez melhor as diferentes dimensões do aluno, não se limitando apenas à dimensão cognitiva, mas abrangendo as dimensões afectiva, psicomotora e social do aluno. Também, recomendamos abandonar o apego excessivo aos testes escritos pois verificamos que a maior parte dos professores sobrevalorizam o uso deles.

Referências

BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 40, n. 3, p. 115-131, 2006.

CASTRO, E.; OLIVEIRA, U. T. V. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n3p25-45>.

COUTINHO, C. P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 5-15, 2008.

FORTIN, M. F. **Fundamentos e etapas do processo de investigação**. Loures: Lusodidacta, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; ESTEF, S. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-13, e-19708.096, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19708.096>.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 254, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020–2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Resolução n.º 49/2020, de 4 de setembro de 2020. Maputo: MINEDH, 2020.

PERONDI, L. *et al.* Transformando a avaliação escolar: do exame classificatório à aprendizagem. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 23, n. 4, p. 1-18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv23n4-00>.

Recebido em 05 de maio de 2026.

Publicado em: agosto de 2026.