



**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Os paradigmas do sistema de avaliação no ensino básico: Um estudo comparativo de um espaço temporal de 10 anos (cinco anos antes e cinco anos depois) da implementação do Plano Curricular Do Ensino Básico (PCEB) na ZIP 9, Matola**

**Monografia**

**Autor: Ana Magita Joaquim Langa**

**Monografia apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de licenciatura em Organização e Gestão de Educação**

**Maputo Maio de 2015**

**Supervisor**

**Doutor António José Matlombe**

## **Declaração de compromisso de honra**

Declaro por minha honra que este trabalho de dissertação de Monografia nunca foi apresentada, na sua essência para obtenção de qualquer grau e a mesma constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicado no texto e na bibliografia as fontes utilizadas.

**Assinatura**

---

**Ana Magita Joaquim Langa**

**Maior de 2015**

## **Dedicatória**

Aos meus pais e meu filho Almiro Marvin que são a razão da minha existência.

## **Agradecimentos**

Endereço os meus sinceros agradecimentos ao Dr. António Matlombe pela infinita paciência e dedicação na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

Aos meus pais Joaquim Júlio Langa e Julieta Francisco Nacacara, irmãos Omala, Joaquim, Marieta e Washissa que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Ao Fernando Boane, obrigada pela paciência, incentivo, força e principalmente pelo amor e carinho.

Aos meus colegas do curso pelas contribuições que me deram em algumas fases da elaboração deste trabalho especialmente a Laércia.

Aos professores que participantes da ZIP 9 da Matola pela disponibilidade e ajuda que prestaram durante a recolha de dados principalmente Marcos Tibane meu muito obrigada.

## **Abreviaturas**

ACS- Avaliação de Controlo Sistemático

ACP- Avaliação de Controlo Parcial

CL- Currículo Local

EP1- Ensino Primário do Primeiro Grau

PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PEE I - Plano Estratégico de Educação

PEEC - Plano Estratégico de Educação e Cultura

SNE - Sistema Nacional de Educação

SDEJT- Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia

ZIP - Zona de Influência Pedagógica

<b>Lista de Tabelas.....</b>	<b>Pág</b>
<b>Tabela nº 1: Perfil dos professores entrevistados.....</b>	<b>24</b>
<b>Tabela nº 2- Resposta dos professores sobre a técnica ou métodos utilizados.....</b>	<b>25</b>
<b>Tabela nº 3 Respostas dos professores sobre os métodos de avaliação.....</b>	<b>26</b>
<b>Tabela nº 4 resposta dos professores sobre a eficácia do modelo de passagens.....</b>	<b>27</b>
automáticas e semiautomáticas.	
<b>Tabela nº5. Evolução das taxas de matrículas.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabela nº 6. Percentagens de aproveitamento.....</b>	<b>29</b>
<b>Tabela nº 7. Total de professores e percentagem de professores sem formação pedagógica na ZIP 9.....</b>	<b>30</b>

## **Resumo**

A presente pesquisa intitulada “Os paradigmas do sistema de avaliação no ensino básico: Um estudo comparativo do período antes e depois da implementação do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) na ZIP 9, Matola”, tem como objectivo principal a análise da eficácia do Sistema de Avaliação à luz do novo currículo do ensino básico na ZIP 9, Matola. A metodologia utilizada foi descritiva quantitativa e qualitativa, com o uso de instrumentos de colecta de dados como entrevista ao director da ZIP e questionários direccionados aos professores.

As reflexões sobre as políticas curriculares foram fundamentadas nos seguintes autores: Luckesi (1990), Tyler (1989) entre outros. Foram também utilizados como referência os documentos oficiais do Ministério de Educação, designadamente, o Plano Curricular do Ensino Básico.

Este estudo teve como foco as acções dos professores na sua tarefa de implementar as inovações curriculares do ensino básico sobretudo no que concerne ao sistema de avaliação.

Os resultados mostraram que a maior parte dos professores e outros actores como pais e encarregados de educação do PEA têm uma concepção tradicional da avaliação fundamentada na aplicabilidade do modelo de passagens automáticas e semiautomáticas bem como da implementação e organização do modelo conceptual da reforma curricular do ensino básico.

Palavras-chave: Avaliação, Sistema de Avaliação



# ÍNDICE

Declaração de compromisso de honra .....	iii
Dedicatória.....	iv
Agradecimentos .....	v
Abreviaturas.....	vi
Lista de Tabelas.....	vii
Resumo .....	viii
<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problema de pesquisa.....	3
1.2 Hipótese .....	4
1.3 Objectivos .....	5
1.3.1. Geral:.....	5
1.3.2. Específicos:.....	5
1.4. Justificativa .....	5
<b>CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>6</b>
2.1 Estrutura do Sistema Nacional de Educação .....	6
2.1.1 Descrição da Estrutura do Sistema Nacional de Educação.....	6
2.2 Sistema de avaliação em Moçambique antes e depois da reforma .....	7
2.3 Conceitos-chave.....	8
2.3.1 Avaliação .....	8
2.3.2 Avaliação educacional .....	10
2.3.4 Avaliação do ensino .....	12
2.4 Instrumentos de avaliação.....	12
2.4.1 Métodos de avaliação.....	14
2.4.2 Tipos de avaliação.....	14
2.5 Ensino básico .....	16

2.6 Plano curricular .....	17
2.7 Reforma curricular do ensino básico (PCEB).....	18
2.8 As passagens automáticas e semiautomáticas no sistema educacional .....	20
2.9 A Teoria Construtivista: alicerce da Reforma Curricular do Ensino Básico .....	20
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA .....</b>	<b>22</b>
3.1 Método de procedimento .....	22
3.2 Breve descrição do campo de estudo .....	22
3.3. Métodos e Técnicas de recolha de dados .....	23
<b>3.3.1 Indicadores Seleccionados.....</b>	<b>23</b>
3.4 Amostra.....	23
<b>IV CAPÍTULO - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>25</b>
4.1 Análise dos resultados dos questionários.....	25
Indicadores de acesso.....	29
Indicadores de eficácia.....	29
Indicadores de qualidade.....	30
<b>V. CAPÍTULO - CONCLUSÕES .....</b>	<b>32</b>
Recomendações.....	33
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>34</b>
Anexos .....	36

## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO**

A educação é um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. Trata-se de um processo dinâmico que busca continuamente as melhores estratégias para responder aos novos desafios que as comunidades enfrentam no sentido de condicionar um bem-estar social, dando respostas e soluções aos seus inúmeros problemas e contingências.

A sociedade moçambicana tem estado nos últimos tempos, em mudanças profundas motivadas por factores político-económicas e socioculturais, as quais, no campo da educação evidenciam-se na reforma curricular.

As mudanças de currículo no sector de educação são uma imposição dos processos tecnológicos, sócio económicos e visam uma melhor adaptação do processo de ensino e aprendizagem às novas realidades orientadas, no caso específico desta pesquisa, ao campo do sistema avaliação.

O processo de avaliação é visto como o cerne desta pesquisa, principalmente no nível do ensino primário, onde actualmente se levantam diversas dúvidas, quanto a sua eficácia.

A avaliação é um instrumento usado no processo de ensino e aprendizagem, para comprovar como estão sendo cumpridos os objectivos e as finalidades educativas. Ela permite melhorar ou adaptar as estratégias de ensino face aos objectivos propostos, os conteúdos e as condições concretas de aprendizagem existentes no quadro do processo educativo em diferentes instituições e, deve, pois, ser concebida como um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem (INDE, 2003).

Portanto, o presente estudo visa fazer uma análise dos paradigmas do sistema de avaliação, considerando-se que é uma abordagem relevante no âmbito da reforma do plano curricular do ensino básico.

A motivação deste estudo resultou da constatação de que os diversos actores do sistema educativo, não se mostram acomodados com a nova forma de avaliação proposto no novo currículo do ensino básico, ou seja, vive-se um sentimento generalizado de que o sistema não é suficientemente rigoroso quanto aos critérios de passagens e progressões dos alunos.

A questão fundamental desta pesquisa está orientada para a análise e comparação do conteúdo dos sentimentos e atitudes publicamente assumidos por muitos círculos da sociedade sobre a ineficácia do novo sistema de avaliação proposto pelo PCEB.

A abordagem deste assunto desdobra-se em dois momentos que são: cinco anos antes e cinco anos depois da implementação do novo currículo do ensino básico. Portanto, o estudo vai fazer uma análise comparativa do sistema de avaliação antes e depois de 2004, nas escolas do ensino básico da ZIP 9 de 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> classe.

Para uma melhor compreensão da discussão colocada ao longo do presente estudo, o mesmo encontra-se organizado em 5 capítulos que são: o primeiro capítulo está voltado para a introdução no enquadramento do problema da pesquisa, seguido dos objectivos e da justificativa, que procura enunciar as razões da realização deste estudo.

O segundo capítulo está voltado à revisão da literatura, ou seja, é neste capítulo onde se apresentam os diferentes pontos de vistas sobre os paradigmas de avaliação.

O terceiro capítulo apresenta os critérios metodológicos, que constituem o leme para a consecução dos objectivos propostos. Neles, estão claramente identificados os momentos que o estudo seguiu, os critérios de recolha e tratamento dos dados entre outros aspectos de índole metodológica que mereceram menção. No quarto capítulo, analisaram-se criteriosamente os resultados obtidos e finalmente a o quinto faz a conclusão.

## 1.1 Problema de pesquisa

O sistema de avaliação, especificamente o critério de passagens de alunos, proposto no actual currículo de ensino básico, regula a submissão ao exame nas classes finais de cada ciclo. O ensino primário está subdividido em 3 ciclos, sendo que a 1ª e 2ª classes são consideradas do primeiro; a 3ª, 4ª e 5ª classes do segundo e a 6ª e 7ª classe do terceiro.

De acordo com a filosofia do novo sistema de avaliação, os alunos transitam automaticamente nas classes intermédias dos diversos ciclos, enquanto nas classes terminais “as passagens são consideradas semiautomáticas” porque os alunos são submetidos a um tipo de avaliação (exame para 5ª e 7ª classe e, avaliação final para 2ª classe), como forma de seleccionar os alunos aptos para progredirem para classe subsequente.

O cerne do problema desta pesquisa reside no facto de a filosofia do novo sistema de avaliação ser considerada lacunosa por muitos círculos da sociedade, entre pais, encarregados de educação, líderes religiosos comunitários e professores. Na generalidade criticam o conceito de *passagem automática e semiautomática*, e consideram-no responsável pela aprovação de alunos sem conhecimentos, habilidades e competências básicas esperadas.

Considere-se também que existem professores que focalizam os problemas da má qualidade de ensino nos instrumentos de avaliação em uso no sistema de educação, pois, no seu entender "as passagens automáticas e semiautomáticas constituem a razão do mau aproveitamento que se verifica nas escolas, porque os alunos não se aplicam profundamente na sala de aula e nem se preocupam em fazer os trabalhos de casa, daí que, alguns não conseguem escrever nem o seu próprio nome".

Na perspectiva da pesquisadora esta colocação do problema deveria merecer outros contornos de análise, isto é, deviam ser observados outros conjuntos de acções que compreendem a implementação na plenitude de toda a filosofia da reforma como por exemplo:

- i) De acordo com a Directora do Centro de Estudos de Políticas Educativas, da Universidade Pedagógica em 2008 numa entrevista a jornal notícias Hildizina Dias no novo sistema de avaliação, o modelo de passagens semiautomáticas foi concebido para uma realidade de turmas com um máximo de 20 alunos, facto que contraria a actual realidade moçambicana, cuja frequência média nacional de alunos por turma está acima de 50.
- ii) Estudos realizados pelo MINED em 2009 apontam uma série de vantagens quantitativas e qualitativas resultantes da implementação do novo currículo "*Há mais crianças a concluir o ensino primário e as taxas de repetição estão a diminuir. Em*

*2006 registou-se uma taxa de conclusão do ensino primário de 42%, o que é uma melhoria significativa em relação a de 1999, que foi apenas de 14%. Até 2004, o número de repetentes no nível primário foi 25%, tendo diminuído para 10% e 5% em 2005 e 2006 respectivamente. (Bartholomew, 2009).*

- iii) Segundo o Plano Curricular do Ensino Básico (2003) os professores deveriam iniciar com os mesmos alunos e mantê-los até ao fim dos 2 primeiros ciclos de aprendizagem, facto que não é cumprido com rigorosidade no actual cenário organizativo do PCEB.
- iv) A deficiente aplicabilidade dos paradigmas de avaliação formativa e sumativa, aliadas á transposição dum ensino tradicional para um centrado no construtivismo do aluno.

Portanto, nesta ordem de colocação dos factos a pesquisadora sugere que a questão de fundo, não está estritamente ligada a ineficácia do novo sistema de avaliação por si, mas deve ser buscada também nas experiências negativas que caracterizam a implementação desta reforma curricular. É no perímetro desta problematização que o estudo foi desdobrado para buscar respostas às seguintes perguntas de partida:

- 1. De que forma o sistema de avaliação em vigor contribui para o desenvolvimento cognitivo, formação e qualificação dos alunos do ensino básico na ZIP 9, Matola?*
- 2. De que modo é que a organização do PEA na implementação do novo currículo está a influenciar a sua eficácia no ensino básico especificamente no tocante ao sistema de avaliação?*

## **1.2 Hipótese**

Os problemas de carácter interpretativo e de dificuldades de implementação da filosofia da reforma curricular do ensino básico por parte dos actores do PEA, (processos metodológicos, didácticos e sistema de avaliação), usados no ensino básico não contribuem eficazmente no desenvolvimento cognitivo dos alunos, facto que se reflecte nas dificuldades dos alunos em resolver problemas básicos de leitura escrita e cálculo.

## **1.3 Objectivos**

### **1.3.1. Geral:**

- ❖ Analisar a eficácia do Sistema de Avaliação no ensino primário à luz do novo currículo do ensino básico na ZIP 9, Matola.

### **1.3.2. Específicos:**

- ❖ Identificar a aplicabilidade dos principais instrumentos pedagógicos e de avaliação no PEA e avaliação formativa e sumativa dos alunos do ensino básico na ZIP 9, Matola.
- ❖ Avaliar os principais problemas organizativos atinentes ao processo de implementação do novo currículo do ensino básico na ZIP 9, Matola.
- ❖ Comparar os resultados pedagógicos do PEA no período de cinco anos antes e cinco anos depois da introdução da reforma curricular do ensino básico.

## **1.4. Justificativa**

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de se procurar perceber os resultados que o novo modelo de avaliação traz na vida académica dos alunos do ensino básico observando cinco anos antes da implementação da reforma curricular e cinco anos depois, tendo em conta o aparente desconforto de um certo número de intervenientes no sistema de ensino, tal como já foi referido na problematização desta pesquisa.

Portanto, com a pesquisa pretende-se dar uma contribuição no entendimento das práticas positivas e negativas dos diversos actores no processo de implementação do novo plano curricular nos diversos campos de abordagem tais como: i) o cumprimento integral das normas, princípios e padrões organizacionais emanados; ii) nível de implementação dos princípios pedagógicos essenciais inerentes à reforma com ênfase nos processos de avaliação; iii) percepção sobre as tendências estatísticas dos resultados pedagógicos no período de 5 anos antes da implementação do novo currículo e 5 anos depois da reforma.

Dum modo geral esta pesquisa justifica-se pelo facto de que, com esta profundidade de análise, nunca ter sido feito, pelo menos no contexto do sistema de avaliação do novo currículo, um trabalho exaustivo.

## **CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA**

Neste capítulo apresentam-se as abordagens sobre o sistema de educação e sistema de avaliação em termos comparativos tendo em conta o período de cinco anos antes da implementação do novo currículo e cinco anos depois também onde são definidos os principais conceitos que norteiam o estudo ao longo da abordagem literária e outros aspectos relevantes para o estudo.

### **2.1 Estrutura do Sistema Nacional de Educação**

O Sistema Nacional de Educação (SNE), foi implantado em Moçambique em 1983. O actual SNE é marcado por dois períodos: de 1983 a 1992, da vigência da Lei 4/83, e de 1992 até a actualidade, fase da vigência da Lei 6/92 de 6 de Maio, que revoga a lei anterior e introduz reformas ao sistema devido à nova conjuntura sociopolítica e económica do país e do mundo.

#### **2.1.1 Descrição da Estrutura do Sistema Nacional de Educação**

De acordo com a lei 6/92 de 6 de Maio o Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE) estrutura-se em 3 subsistemas, ensino pré-escolar, o ensino escolar constituído pelo ensino geral e, por último, o ensino extra-escolar.

Segundo a mesma lei, lei 6/92 de 6 de Maio, o ensino pré-escolar é o ensino realizado nas creches e jardins-de-infância. Enquanto o ensino primário, compreende as primeiras sete classes, e subdivididas em dois graus a saber:

- ❖ O ensino primário do primeiro grau, da 1ª à 5ª classe (EP1), e com a introdução do novo currículo o ensino primário do 1º grau está subdividido em dois ciclos, sendo o primeiro a 1ª e a 2ª classes e, o segundo a 3ª à 5ª classe.

Deste modo, todo o ensino primário do primeiro grau é feito em cinco anos em obediência às perspectivas do programa. O segundo ciclo corresponde à fase de consolidar os conhecimentos adquiridos no primeiro, acompanhado pela introdução de novas disciplinas como é o caso das ciências naturais, na 3ª classe, na 4ª e, a as ciências sociais e também, as disciplinas de educação visual, educação musical e ofícios e é a fase da introdução experimental das línguas nacionais.

- ❖ O ensino primário 2º grau, da 6ª e 7ª classe (EP2). O ensino primário de 2º grau compreende somente um ciclo, da 6ª e 7ª classe. Deste modo, aqui, os alunos consolidam os conhecimentos do segundo ciclo da escola primária do 1º grau e, ao mesmo tempo, são preparados para o ensino secundário geral.



## **2.2 Sistema de avaliação em Moçambique antes e depois da reforma**

O estudo de feitos evidenciou que entre os problemas que o ensino primário enfrenta está a baixa qualidade do sistema de avaliação, assim como a falta de tradições e de instrumentos adequados para a avaliação e conseqüentemente, prevalece um sistema de avaliação que não fiscaliza bem como, não reforça a aprendizagem dos alunos.

De acordo com (Bartholomew, 2009) Em 2004, foi introduzido um novo currículo para o ensino básico, que reformou algumas dimensões críticas da prestação do ensino. O novo currículo introduziu sete anos de escolarização primária completa e integrada (anteriormente o ensino primário estava separado em dois níveis, o inferior 1-5 e o superior 6-7), o ensino bilingue, e a passagem semi-automática.

Neste quadro de avaliação, com a reforma no sector da educação, introduz-se as novas tipologias de avaliação, consideradas favoráveis para o alcance dos objectivos pedagógicos, pois, segundo (Bartholomew, 2009, p:6), a política de passagem semiautomática foi explicitamente concebida como parte da reforma abrangente do currículo do ensino primário, processo que já se tinha iniciado em 1997, e foi implementada a partir de 2004. A reforma curricular também permitiu que 20% do tempo de ensino fosse atribuído a uma componente local, (p. ex. línguas, agricultura, artesanato). Como parte da introdução do novo currículo, os livros escolares passaram também a ser distribuídos gratuitamente aos alunos.

De acordo com estudos realizados pelo INDE/MIED em 2009 e tendo em conta as experiências do dia-a-dia, o efeito negativo da passagem semiautomática seria visto através da queda na percentagem de alunos da 5ª classe que passam no respectivo exame de passagem. Na altura em que a passagem semiautomática foi introduzida em 2004, a taxa de passagem foi 70% e nos anos posteriores manteve-se aproximadamente ao mesmo nível (68% em 2008).

Desta forma, considerando as passagens semiautomáticas como estratégia de avaliação, este instrumento constituiu um trunfo na mudança dos números no que tange à quantidade dos aprovados. O que se esconde por detrás deste tipo de avaliação é se estes resultados são, por conveniência, acompanhados por resultados cognitivos tangíveis e passíveis de credibilidade.

## **2.3 Conceitos-chave**

Para um entendimento mais aprofundado sobre os paradigmas de avaliação, considera-se importante a percepção de diferentes pontos de vista sobre os conceitos: *Avaliação; avaliação educacional e de ensino; ensino básico; plano curricular eficácia.*

### **2.3.1 Avaliação**

A acção de avaliar é relacionada a verificar, reconhecer, fazer ideia, calcular, apreciar, ajuizar ou reflectir sobre algo, sendo formulada a partir de métodos de atribuição de valor ou qualidade a alguma coisa, acto, ou acção em curso. A *avaliação* demanda do posicionamento a favor ou contra o que está sendo avaliado (Luckesi, 1990). Concordando com o que o autor acima refere sobre a avaliação, podemos aferir que, sob nosso ponto de vista e no contexto moçambicano considera-se a avaliação como sendo um meio através do qual se mede o nível de percepção dos conhecimentos por parte dos alunos para a posterior classificação quantitativa.

Portanto este processo de avaliação define o elo de ligação entre os seus intervenientes, que pressupõe no uso de métodos e técnicas de ensino respeitando um padrão a todos níveis. Por isso, torna-se indispensável falar sobre os modelos de avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Luckesi (1998) a avaliação que se pratica na escola é aquela onde as notas são usadas para fundamentar necessidades de classificação dos alunos, onde são comprados desempenhos e não objectivos que se deseja atingir.

Para LIBÂNEO avaliação é uma tarefa didáctica necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objectivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correcções necessárias.

De acordo com Plano Curricular do Ensino Básico avaliação é um instrumento do processo de ensino, através do qual se pode comprovar como estão a ser cumpridos os objectivos e as finalidades da educação. Ela permite melhorar ou adaptar as estratégias de ensino face aos objectivos propostos, os conteúdos e condições concretas existente, deve pois, ser concebida como um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem.

*A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de*

*controlo em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).*

De acordo como mesmo autor acima supracitado, “a avaliação é um termómetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho.”

Por outro lado, de acordo com Tyler (1974), o processo avaliativo consiste em determinar em que grau os objectivos educacionais estão sendo realmente alcançados e que os mesmos buscam produzir mudanças no ser humano. Neste sentido percebe-se a extrema importância da avaliação no fazer pedagógico em sala de aula, pois ela busca produzir mudanças no aluno enquanto sujeitos sociais.

Assim, a avaliação tem por função, por um lado, permitir que se obtenha uma imagem, a mais fiável possível do desempenho do aluno em termos das competências básicas descritas no currículo e, por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação no processo de ensino aprendizagem. Pretende-se que esta avaliação cumpra os seguintes objectivos:

Para os professores

- ❖ Identificar o nível de desempenho dos alunos, os principais problemas e os factores associados;
- ❖ Adequar os métodos e materiais de ensino-aprendizagem utilizando a informação recolhida sobre o desempenho dos alunos;

Para os alunos

- ❖ Consciencializar o aluno 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 e aprendizagem;
- ❖ Desenvolver nos alunos uma atitude crítica e participativa, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das suas próprias potencialidades.

Para os pais

- ❖ Informar regularmente aos pais sobre o progresso (quantitativo e qualitativo) dos seus educandos.
- ❖ Sugerir, em conjunto com o professor e o director da escola, formas e actividades apropriadas para a melhoria do desempenho do seu educando e da escola no geral.

### 2.3.2 Avaliação educacional

A técnica de *avaliação* no sentido de educação é o meio utilizado para obter informações. Deste modo, ao seleccionar técnicas e instrumentos de avaliação devem-se considerar, entre outros, os objectivos pretendidos, as condições de trabalho, o tempo do professor e o número de alunos, (Méndez, 2002).

Portanto Tyler (1989, p:35), ao relacionar a avaliação com a estrutura dos objectivos educacionais remata dizendo que "*avaliação* é a última actividade do processo educacional, que possibilita verificar a intensidade com que os objectivos educacionais foram atingidos por programas curriculares e instrucionais". O tipo de avaliação aqui definido por Tyler é muitas vezes conhecido como avaliação sumativa. Nesta pesquisa é de interesse porque interliga o conceito de avaliação sumativa comparando com a formativa.

Nesta relação entre avaliação formativa e sumativa há que reter que a formativa é a modalidade avaliativa que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para a qualidade do mesmo, enquanto a sumativa a avaliação é decisiva uma escolha criteriosa de objectivos relevantes. Tratando-se de um juízo global e de síntese, possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno, pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno em face de um conjunto lato de objectivos previamente definidos.

Sendo assim, aferimos que, apesar de as definições de "avaliação" terem uma conotação um tanto a quanto diferenciada, elas comungam, sempre, os mesmos ideais na medida em que levam consigo o teor de medir se os objectivos estão ou não sendo alcançados dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto tanto Tyler como Luckesi concordam em considerar que a avaliação mede o nível de apreensão dos conteúdos leccionados para o posterior alcance das metas previamente traçadas.

Em qualquer sistema educacional, a avaliação é um sistema contínuo de verificação, que proporciona apoio e contribui para a obtenção de resultados e deve mostrar os resultados atingidos pelos alunos. Os alunos poderão ser avaliados através da apresentação de projectos, provas presenciais, participação em debates, etc.

Os profissionais da educação sabem que a avaliação, conduzida como uma parte do processo ensino e aprendizagem, deve considerar aspectos quantitativos e qualitativos como complementares na avaliação, buscando o diagnóstico das dificuldades e dos progressos no

processo educativo, como forma de reintegrar o aluno na rota da aprendizagem, através de diferentes formas de avaliar.

Uma avaliação deve contribuir para o êxito do ensino, para a construção de saberes e competências pelos alunos.

Contudo, com a mudança de paradigma na educação em 2004 em Moçambique, observa-se a necessidade de mudança na forma e no conceito da avaliação do aluno, que deixa de ser mero um instrumento de avaliação de aprendizagem, para se tornar parte do processo de ensino/aprendizagem. Ao nosso ver, a avaliação deve ser vista como um meio para a percepção, para o diagnóstico e para a análise de problemas no aprendizado.

Resende (2010, p:3), salienta que a utilização de procedimentos alternativos de avaliação, em substituição aos tradicionais (esta avaliação tem como características: Acção individual e competitiva; Concepção classificatória; Postura disciplinadora e directiva do professor; Privilégio à memorização e Pressupõe a dependência do aluno.) deve nortear aqueles que desejam realizar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem como um todo, na busca de utilizar instrumentos de acordo com os avanços e possibilidade da educação. Esses procedimentos devem considerar as actividades de avaliação, devendo ainda estar relacionados com a prática pedagógica adoptada. A par disto, Demo (1997), adverte que não há educação nenhuma em assistir a aulas, tomar notas e ser avaliado no final do período lectivo.

### **2.3.3 Avaliação escolar**

Segundo Libâneo (1994), podemos definir avaliação escolar como um componente do processo de ensino, que visa, através de verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objectivos propósitos, e daí orientar a tomada de decisões em relação às actividades didácticas seguintes.

São tarefas da avaliação escolar a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa.

- Verificação que é a colecta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc.
- Qualificação é a comprovação dos resultados alcançados em relação aos objectivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.
- Apreciação qualitativa é a avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

### **2.3.4 Avaliação do ensino**

Considerando as mudanças que se observam no contexto educacional, aliadas as políticas educativas do governo, observa-se profundas mudanças paradigmáticas no âmbito de avaliação da capacidade cognitiva e de retenção dos conteúdos por parte dos alunos.

Estas mudanças paradigmáticas são visíveis e estudadas por muitos pedagogos e, para este caso, Gipps (1998), denota que está em curso uma mudança de paradigma na área de avaliação, passando de um modelo de testes e exames que valoriza a medição das quantidades aprendidas de conhecimentos transmitidos, para um modelo em que os aprendizes terão oportunidade de demonstrar o conhecimento que construíram, como construíram, o que entendem e o que podem fazer, isto é, um modelo que valoriza as aprendizagens quantitativas e qualitativas no decorrer do próprio processo de aprendizagem.

Sendo assim, com a mudança de paradigma na educação, observa-se a necessidade de mudança na forma e no conceito da avaliação do aluno, que deixa de ser mero instrumento de avaliação de aprendizagem, para se tornar parte do processo de ensino/aprendizagem. Portanto na nossa observação, a avaliação deve ser vista como um meio para a percepção, para o diagnóstico e para a análise de problemas no aprendido.

De acordo com Otsuka et al (2002), por meio de uma avaliação sistemática, formativa e contínua pode-se levantar indicadores que revelam se a aprendizagem foi eficaz ou não. Isso se dá pelo monitoramento/acompanhamento permanente através dos meios e métodos, o que propicia a retroalimentação, factor indispensável em educação a distância.

Dentro deste contexto, alunos poderão retomar o caminho proposto para atingir o objectivo de melhorar o seu desempenho, reabilitar-se e por fim adquirir conhecimento. Os critérios de avaliação devem ser elaborados no momento de planeamento do curso e explicitados para que os alunos tomem conhecimento de como serão avaliados desde o início do curso.

### **2.4 Instrumentos de avaliação**

O Sistema de educação, atendendo e considerando suas peculiaridades adopta diferenciados instrumentos de avaliação tendo em conta a dosagem em que os objectivos educacionais foram medidos. E não só, no âmbito micro, por exemplo, ao nível das direcções provinciais e distritais, os especialistas na avaliação adoptam instrumentos de avaliação que estão de acordo com o seu currículo local.

Neste contexto e, concordando com o nosso ponto de vista, Aretio (1999), destaca que a escolha de métodos, técnicas e instrumentos de avaliação devem considerar, o seu local de aplicação de acordo e, segundo este autor, de entre vários instrumentos de avaliação podem também serem considerados:

- a) *Avaliação presencial* - prova ou trabalhos feitos em local e tempo definidos, em que todos os alunos serão avaliados ao mesmo tempo. Tem como vantagem, a garantia de que seja o próprio aluno matriculado no curso, que está sendo avaliado.
- b) *Avaliação à distância* - é realizada em local e tempo livre para o aluno, com data limite para a entrega da prova ou trabalho. Tem a vantagem de respeitar o ritmo de estudo do aluno, que poderá escolher o dia de ser avaliado em função da sua preparação.
- c) *Avaliação mista* - a avaliação ocorre durante todo o curso à distância e no final é feita uma prova/trabalho presencial, onde os alunos poderão ter conhecimento das questões propostas, antecipadamente, ou não. Pode consistir ainda na defesa de um trabalho no seu próprio local de trabalho.

Dito isto, importa referir que a escolha dos tipos de instrumentos que serão utilizados na avaliação é fundamental para o bom resultado do processo de avaliação, bem como à sua confiabilidade, pois, necessário é escolher instrumentos adequados e adaptados à proposta pedagógica.

Para (Lukesi 2002) “quaisquer que sejam os instrumentos: prova, teste, redacção, monografia, exposição oral, etc. necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de se estar a qualificar inadequadamente os alunos e, conseqüentemente, praticando injustiças. *Muitas vezes, os alunos são competentes em suas habilidades, mas os instrumentos de colecta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorrectamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está nos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola*”.

### 2.4.1 Métodos de avaliação

De acordo com PCEB (2003) São propostos para a avaliação os seguintes métodos: *Formal* e *Informal*.

**Formal**, consiste na realização periódica de testes referenciados a critério, este método de avaliação é previamente planificada, estruturada e avalia competências específicas para verificar em que medida os objectivos do currículo foram atingidos.

**Informal**, consiste numa avaliação levada a cabo no dia-a-dia, muitas das vezes realizada de uma forma casual, na sala de aulas ou fora dela.

### 2.4.2 Tipos de avaliação

Tal como observa-se nos instrumentos de avaliação que, obedecendo o tecido social e as políticas educativas em vigor, adopta-se diferenciados instrumentos de avaliação por forma a garantir a consecução dos objectivos, há também inúmeros tipos de avaliação que, para a sua aplicação obedecem estes procedimentos psicopedagógicos. Sendo assim, autores como Abrantes et al. (2002), categoriza os tipos de avaliação abcedendo a seguinte sequência:

#### a) Avaliação Diagnóstica

Realiza-se no início do processo educativo (início do ano lectivo, semestre, unidade de ensino, etc.) e tem em vista colher informação sobre o nível inicial de aprendizagem dos alunos como pré-requisito para o desenvolvimento de uma determinada aptidão e capacidade (PCEB 2003)

A avaliação diagnóstica, pode ser extremamente importante porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar, (Abrantes et. al. 2002, p:38). Mas comporta também certos riscos, se o professor não valorizar o seu carácter temporário. Por outras palavras os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um "rótulo" que se "cola" para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguiram um progresso na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pode ainda ter uma segunda intenção que é a de "colocar" o aluno num determinado nível ou tipo de aprendizagem ou até de procurar prever, o seu percurso futuro. Sendo assim, esta intenção implica uma actividade muito melindrosa, que envolve também sérios riscos e que portanto é preciso ou não fazer, ou desenvolver com extremo cuidado.



No trabalho realizado no quotidiano das escolas ela ocorre quando, por exemplo, se preenche uma ficha sobre o aluno ficha essa que o irá acompanhar no seu percurso escolar (Abrantes, et. al. 2002, p:39). Mas também tem lugar, às vezes, quando se comunica com os encarregados de educação e eles são informados sobre o que o aluno poderá vir a fazer no futuro.

Ao nosso ver, entendemos que é preciso ter presente que, por um lado, o que os alunos conseguem alcançar depende de muitos factores contextuais. Sabe-se também que, uma apreciação deste tipo pode ter uma forte influência na auto imagem do aluno e na imagem que os outros virão a ter dele (inclusive os professores) estimulando-o ou, pelo contrário, tendo às vezes efeitos realmente desastrosos.

*b) Avaliação formativa inclui a diagnóstica, e a contínua, com a função de informar ao professor sobre o nível de realização dos objectivos do programa, informação essa que deve ser utilizada para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.*

Tem como propósito informar ao professor e o aluno sobre os resultados da aprendizagem, durante as actividades escolares. No quadro desta discussão, Otsuka et. al. (2002), revela que por meio de uma avaliação sistemática, formativa e contínua, por exemplo, pode-se levantar indicadores que revelam se a aprendizagem foi eficaz ou não. Isso se dá pelo monitoramento/acompanhamento permanente através dos meios e métodos, o que propicia a retroalimentação. Dentro deste contexto, alunos poderão retomar o caminho proposto para atingir o objectivo de melhorar o seu desempenho, reabilitar-se e por fim adquirir conhecimento. Deste modo, a avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários.

*c) Avaliação sumativa*

A avaliação sumativa, pretende representar um sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos numa situação educativa (Abrantes et. al. 2002, p:36). Esta avaliação tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período lectivo ou de uma unidade de ensino. Pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir.

De acordo com o plano curricular do ensino básico a avaliação sumativa, visa realizar um balanço do aproveitamento do aluno no fim de uma unidade de ensino, de um período

escolar, ano lectivo ou curso e tem em vista identificar os resultados obtidos, face aos quais o aluno obtém uma classificação, um certificado ou Diploma.

O resultado de uma avaliação sumativa pode exprimir-se numericamente, de acordo com uma escala que se escolhe (1-5 ou de 0-20, são, entre nós, as escalas utilizadas em diferentes graus de ensino). Mas pode ter também uma expressão mais qualitativa. Isto acontece quando no final de um trabalho, ou período de trabalho o professor comunica (oralmente ou por escrito) através de expressões como: "Muito Bem" "Conseguiste!" "Atenção, o trabalho que fizeste ainda não foi suficiente". Pode traduzir-se ainda de outras formas como por exemplo por uma aprovação ou reprovação com a atribuição ou não de graus (Bom, Muito Bom, etc.).

## **2.5 Ensino básico**

De um modo geral, a educação básica ou ensino básico é o nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal, que se concretiza a partir da 1ª classe. Esta denominação corresponde, consoante o sistema educativo que o ministra, a um conjunto específico de anos de escolaridade, correspondendo, na generalidade dos casos, aos primeiros quatro a nove anos. Bruner (1987), revela que a Classificação Internacional Normalizada da Educação, a educação básica inclui:

- ❖ Primeiro estágio ou educação primária: correspondente à aprendizagem básica da leitura, da escrita e das operações matemáticas simples;
- ❖ Segundo estágio ou ensino secundário inferior: correspondente à consolidação da leitura e da escrita e às aprendizagens básicas na área da língua materna, história e compreensão do meio social e natural envolvente.

Alguns sistemas educativos, em particular os de países em desenvolvimento, incluem na educação básica a educação pré-escolar e os programas de ensino de segunda oportunidade destinados à alfabetização de adultos dando oportunidade ao educando que não frequentaram no ensino regular possam concluir com objectivo de uma educação para todos e assim melhorar o seu desenvolvimento social (Bruner, 1987).

Num contexto mais genérico, "educação básica" designa o conjunto de actividades educativas, formais, não formais e informais, destinadas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, em geral correspondentes aos primeiros estágios do processo de alfabetização.

Para o caso de Moçambique, o ensino básico compreende duas subdivisões distintas: a primeira, denomina primeiro ciclo e/ou EP1, enquadrando as classes da 1ª a 2ª classe, o segundo que compreende as classes a partir da 3ª a 5ª classe respectivamente. E o terceiro ciclo e/ou EP2, enquadra as classes da 6ª a 7ª classes.

## **2.6 Plano curricular**

O planeamento educacional compreende o processo contínuo que se reocupa com a educação em modo geral, a fim de atender às necessidades individuais e colectivas dos membros da sociedade, estabelecendo o caminho adequado através de acções pensadas e estratégicas atribuídas para alcançar objectivos. Ainda, relaciona o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento económico, político, social, cultural que se encontra o país e as condições básicas para o aperfeiçoamento dos factores que influenciam no sistema educacional (administração, recursos humanos, estrutura, financiamentos, etc.).

Segundo Libânio (1992, p. 221), *Plano Escolar* é um processo de racionalização, organização e coordenação da acção docente, articulando a actividade escolar e a problemática do contexto social. O plano escolar, portanto, como o próprio nome evidencia, é o planeamento global da instituição escolar, que envolve o processo de reflectir e decidir sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e as propostas pedagógicas desta.

Tendo uma visão do que a educação, no geral, tem como proposta, e o que cada escola tem como objectivo, o educador deve ter a preocupação com o currículo. Portanto, o currículo é a ferramenta que orienta o trabalho do professor, no sentido de prever todas as actividades que o aluno deve realizar dentro de cada área do conhecimento.

Do ponto de vista de Turra et all (1995), o currículo de hoje deve ser funcional, isto é, deve promover não só a aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos. Isto é viável através da proposição de situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades do aluno para solucionar problemas, muitos dos quais comuns no seu dia-a-dia.

Sendo assim, a previsão global e sistemática de toda acção a ser desencadeada pela escola, em consonância com os objectivos educacionais, tendo por foco o aluno, constitui o planeamento curricular. Portanto, este nível de planeamento é relativo à escola. Através dele são estabelecidas as linhas-mestras que norteiam todo o trabalho. [...] (Turra et all, 1995).

## **2.7 Reforma curricular do ensino básico (PCEB)**

A reforma curricular consistiu na introdução do novo currículo em 2004 ao nível nacional, na perspectiva de melhorar a qualidade da educação. Neste sentido, de entre as principais razões para que ditaram a reforma pode-se destacar a rigidez e uniformidade do currículo, que tinha uma "utilidade prática insignificante" (INDE, 2003, p.15). A falta de flexibilidade do currículo residiu principalmente no facto de não permitir a introdução de conteúdos relevantes para as necessidades locais e regionais, ou uma valorização da diversidade cultural, histórica e social. Desta forma, o principal desafio do novo currículo é: tornar a educação mais relevante, o que significa formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria das suas vidas, a vida da sua família, comunidade e país na tentativa de preservar a unidade nacional e a cultura de Moçambique (INDE, 2003, p.7).

Para superar este desafio, a introdução do currículo local (CL) é considerada pelo MINED uma das principais inovações do novo currículo (INDE, 2003). O CL deve, em teoria, reunir as escolas, comunidade e professores para planear e decidir a nível local, 20% do tempo lectivo.

De acordo com o "Relatório Educa", ao mesmo tempo, o Plano Curricular do Ensino Primário, conhecido como PCEB, introduziu a utilização de 16 línguas locais como línguas de ensino, além de Português. A língua de ensino nos primeiros três anos deve ser a língua materna das crianças, no terceiro ano os alunos serão introduzidos à leitura e escrita em Português, e no final do terceiro ano, o Português tornar-se-á a única língua de instrução.

Portanto, a motivação desta introdução, reconhece a influência benéfica do uso da língua materna, a fim de desenvolver competências linguísticas e habilidades cognitivas necessárias nas crianças (INDE, 2003). No entanto esta inovação, não foi introduzida a nível urbano (por exemplo, Pemba, Beira, Maputo, etc.), porque as cidades têm geralmente uma condição linguística menos homogénea do que os distritos, isto significa que na mesma classe podem coexistir várias línguas locais faladas pelas crianças, e não somente uma dominante.

O currículo em vigor em Moçambique fora concebido no quadro de uma nova visão político-teórica. Em conformidade com Castiano et al. (2005), citado por Basílio (2006, p.67), a transformação curricular do Ensino Básico visa responder três questões, nomeadamente: a expansão das oportunidades educativas, a melhoria da qualidade do ensino e uma administração escolar descentralizada, e a estas questões, se acrescenta uma quarta, que está vinculada à adaptação do sistema educativo às novas condições. Esta justificativa interage com as teorias usadas para a concepção do novo currículo. O novo currículo do Ensino

Básico centra-se no aluno e numa pedagogia sensível às culturas priorizando assim, por um lado, as teorias tradicionais e, por outro, as teorias críticas ou pós críticas e, sobretudo o construtivismo.

De acordo com Basílio (2006), as teorias justificam-se pela vocação ou objectivo do currículo. Na verdade o currículo do Ensino Básico está voltado para a formação das habilidades e das competências dos indivíduos para o mercado e para a valorização das culturas diversas. O que significa que metodologicamente o currículo focaliza-se no aluno, no construtivismo, reflexividade e na diversidade cultural capitalizando os grupos sociais.

Portanto, a ideia subjacente ao propósito centrado no aluno é capitalizar os saberes que orientam a vida humana que não provém da esfera científica. Pois, os desafios propostos para o ser humano estão bem longe de serem esgotados pela ciência. Por um lado, a ciência reconhece a existência de outras áreas de saber que oferecem respostas para as necessidades locais dos homens. Por outro, os pesquisadores de educação se deram conta que os saberes oriundos das práticas sociais nem sempre estão incorporados nos saberes académicos e escolares. Essa constatação fez com que na definição do currículo se buscasse políticas e teorias que ofereçam sensibilidade aos conhecimentos tácitos, as práticas sociais, as experiências acumuladas e o quotidiano que têm papel crucial na orientação da vida humana. No quadro destas políticas, Basílio (2006, p.67) salienta que no âmbito geral, as políticas educacionais para o Ensino Básico tendem a responder a quatro questões no âmbito do desenvolvimento do país. A primeira focaliza-se na expansão das oportunidades educativas. Trata-se da distribuição da rede escolar consubstanciada na extensão do Ensino Básico. Os grupos sociais e as populações manifestaram ao governo o interesse de ver os seus filhos na escola. Esse interesse obrigou o governo a maximizar as oportunidades para o Ensino Básico. De acordo com INDE e MEC, 2003, p.11), os programas do 1º, 2º e 3º ciclos, que nortearam a definição do novo currículo do Ensino Básico tem por intuito: Concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão do conhecimento; o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade; a exigência de programas flexíveis que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificados e predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo.

Estes pressupostos, alicerçam as políticas de educação em vigor, os quais preconizam que a educação é reconhecida como um instrumento fundamental para o crescimento económico e

desenvolvimento social e visa promover o bem-estar dos cidadãos. De acordo com a Política Nacional de Educação, o Ensino Primário e a Alfabetização de Adultos são prioritários e correspondem à educação de base, que o Governo procura dar a cada cidadão, à luz da Constituição da República de Moçambique.

Segundo o disposto no plano Curricular do Ensino Básico (2003, p.16), o ensino primário joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo e de experiências comumente aceites pela nossa sociedade. Segundo INDE/MINED (2003), assim, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade.

## **2.8 As passagens automáticas e semiautomáticas no sistema educacional**

Em uma abordagem universalista da educação, importa referir que, neste quadro, a preocupação com a qualidade e a produtividade é anunciada no diagnóstico apresentado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem ao admitir que a educação ministrada apresenta graves deficiências, sendo necessário torná-la mais relevante, visando melhorar sua qualidade, bem como atender a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, através da construção de valores culturais e morais comuns.

Mais adiante, define-se, como fundamental, a necessidade de implantação de programas educacionais para o alcance de níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos. Segundo a Conferência Mundial de Educação para Todos, resultaram posições consensuais sintetizadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que deveriam constituir as bases para a elaboração dos Planos de Educação, especialmente para os países mais populosos do mundo e pobres, dentre eles Moçambique.

O governo de Moçambique não ficou alheio à estas exigências e, como resultado, surge a introdução do novo currículo e com ele, os paradigmas de avaliação foram também reformulados.

## **2.9 A Teoria Construtivista: alicerce da Reforma Curricular do Ensino Básico**

A partir da metade do século XX, no contexto moçambicano e à semelhança dos outros contextos ao nível de África, emergem novas teorias nas áreas da psicologia educacional. Piaget<sup>1</sup> e Vygotsky, "pais" da psicologia cognitiva contemporânea, propõem que

---

<sup>1</sup> Poderá ser consultado em PIAGET, Jean Estudos sociológicos Rio de Janeiro: Forense, 1973.

conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente.

No mesmo ponto de análise, Vygotsky vê o sujeito como um ser eminentemente social, na linha do pensamento marxista, e ao próprio conhecimento como um produto social. Ele sustenta que todos os processos psicológicos superiores (comunicação, linguagem, raciocínio, etc.), são adquiridos no contexto social e depois se internalizam.

Por outro lado, Piaget desenvolveu uma teoria chamada de Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética, onde explica como o indivíduo, desde o seu nascimento, constrói o conhecimento. Esta teoria é a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência. Sendo assim e, considerando as particularidades cognitivas do aluno, Piaget vê o professor mais como um espectador do desenvolvimento e favorecedor dos processos de descobrimento autónomo de conceitos do que como um agente que pode intervir activamente na assimilação do conhecimento.

Assim, esta teoria constitui um sustento no entendimento das capacidades cognitivas dos indivíduos e, coloca em evidência os papéis que os actores sociais desempenham no amadurecimento de um pensamento cognitivo lógico tanto dos alunos como dos professores dentro do contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Para o caso da avaliação, a teoria acima referenciada tem a particularidade de fornecer, de forma antecipada, informações sobre a postura cognitiva dos alunos que irão passar por um determinado tipo de avaliação sem, no entanto, descartar a influência que o contexto social dos alunos tem no processo, apesar de a UNESCO (2006), assegurar que, no continente africano os professores ainda não asseguram um bom acompanhamento da aprendizagem através da avaliação dos alunos devido, entre outros factores, ao número elevado dos alunos por turma, falta do apoio por parte dos encarregados e sobretudo a imposição de modelos de ensino e aprendizagem não adequados ao contexto da sua aplicação.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGIA**

A presente pesquisa é descritiva qualitativa e quantitativa, isto é, visa compulsar sobre dados de carácter quantitativo para legitimar as evidências evolutivas do PEA no tocante ao sistema de avaliação proposto pelo novo currículo.

Para Gil (1999), a pesquisa descritiva tem como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

O estudo foi comparativo, uma vez que diferenciou os períodos antes e o depois da introdução da reforma curricular e abarca a análise de um espaço temporal de 10 anos (5 anos antes de 2004 e 5 anos depois).

Esta escolha do horizonte temporal baseou-se na consideração de que cinco anos completam um ciclo normal de apuramento dos primeiros graduados da (5ª classe), frutos da reforma.

### **3.1 Método de procedimento**

Uma vez que o intuito deste estudo foi de analisarmos os paradigmas do sistema de avaliação no PCEB, no sentido de colher resultados que o Currículo traz no melhoramento do ensino em Moçambique, escolhe-se como método de procedimento o *Método monográfico ou estudo de caso*.

Para Gil (1999, p.32), os estudos de caso são empíricos podendo serem utilizados tanto em pesquisas exploratórias como também descritivas e explicativas. Assim como em qualquer método de pesquisa, apresentando vantagens e desvantagens. Uma das vantagens é a possibilidade dada pelos estudos de caso de combinar diferentes técnicas de colecta de dados, e permitir também ao pesquisador manter-se atento a novas descobertas.

### **3.2 Breve descrição do campo de estudo**

O estudo realizou-se em duas escolas nomeadamente: primária Completa Unidade t3 e de Ndlavela.

A Escola Primária Completa Unidade T3 localiza-se na Avenida 04 de Outubro, no bairro T3. De acordo com os dados recolhidos no sector pedagógico da escola primária completa Unidade T3 a escola foi construída em 1974, possui 37 salas de aulas, em 2014 funcionou com 4855 alunos e 100 professores efectivos.

A Escola Primária Completa de Ndlavela é uma instituição de ensino que foi construída em 1990 e possui 86 professores. Em 2014 funcionou com 3732 alunos.



### **3.3. Métodos e Técnicas de recolha de dados**

No que concerne às técnicas de recolha de dados, o estudo far-se-á valer pela: análise e revisão bibliográfica que discute sobre o processo de avaliação a luz do plano curricular do ensino Básico em Moçambique, no âmbito geral, análise de artigos oficiais que debatem o tema em estudo, os questionários semiestruturados aos docentes, entrevista a direcção pedagógica da zip 9 no distrito da Matola e também a análise comparativa dos indicadores educacionais.

#### **3.3.1 Indicadores Seleccionados**

Para facilitar a análise comparativa dos dados foram identificados as seguintes classes de indicadores:

- I. *Indicadores de acesso também chamados de cobertura:* definidos como sendo indicadores numéricos por representar, em termos numéricos e percentual a incidência crescente ou não das matrículas. Nesta classe de indicador analisou-se a evolução da taxa de ingresso dos alunos na ZIP 9 no período de 5 anos antes e depois da reforma.
- II. *Indicadores de eficácia:* são definidos segundo os resultados alcançados quanto ao programado no sistema de ensino em um determinado nível de ensino. Aqui priorizou-se a análise de taxas de aproveitamento de 5 anos antes e depois da reforma.
- III. *Indicadores de qualidade:* este indicador coloca em evidência as qualificações dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo dos professores, as condições em que decorre o processo de ensino e aprendizagem, concretamente no que tange a formação dos professores.

### **3.4 Amostra**

O estudo em apresentação foi realizado em duas Escolas Primárias da ZIP 9 no distrito da Matola, tendo como população de análise os professores e a direcção pedagógica da ZIP 9.

A amostra principal foi composta pelos professores desta ZIP. Tendo sido uma amostra intencional, este tipo de amostra é uma técnica usada nas ciências sociais, onde o pesquisador dirige-se ao grupo alvo com objectivo de recolher o que interessa à sua pesquisa (Murteira, 1990).

*Amostragem intencional* é uma das técnicas usadas nas ciências sociais. Segundo Murteira (1990, p.14) esta amostragem é formada pelo pesquisador logo após ter identificado o seu grupo alvo com certas características específicas. O pesquisador, neste caso, dirige-se ao grupo alvo com objectivo de recolher o que interessa à sua pesquisa.

No caso vertente a intencionalidade é de os professores que possuíssem experiência de trabalho no antigo sistema e simultaneamente no novo, isto é, professores que trabalharam antes e depois da implementação do novo currículo. Estes perfazem uma amostra de 34 professores, aos quais foi-lhes submetido um questionário.

**Tabela n° 1: Perfil dos professores entrevistados**

<b>Sexo</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>		<b>Idade</b>	<b>35-40</b>	<b>40-50</b>	<b>50-60</b>
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>21</b>		<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>5</b>

**Fonte: elaborado pelo autor**

## IV CAPÍTULO - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo compreende a apresentação e análise dos resultados da pesquisa conduzida na Zip 9 na Matola sobre os paradigmas da avaliação.

### 4.1 Análise dos resultados dos questionários

O questionário submetido aos professores visou concretizar os objectivos do trabalho que são:

- a) Identificar e analisar a aplicabilidade dos principais instrumentos pedagógicos e de avaliação formativa e sumativa dos alunos do ensino básico na ZIP 9, Matola.
- b) Avaliar os principais problemas organizativos atinentes ao processo de implementação do novo currículo do ensino básico na ZIP 9, Matola.
- c) Comparar os resultados pedagógicos do PEA no período antes e depois da introdução da reforma curricular no ensino básico.

Tendo em conta os objectivos, o questionário foi subdividido em três classes de perguntas. A primeira classe de perguntas visava responder ao primeiro objectivo específico acima supracitado;

**A primeira relacionada com o primeiro objectivo questionava sobre o conhecimento dos professores em relação aos princípios gerais do novo plano curricular do ensino básico, as técnicas e métodos de ensino utilizado nas aulas, no contexto do novo plano curricular.**

Dos 34 professores que foram submetidos ao questionário 24 responderam que conhecem integralmente os conteúdos do novo currículo e 10 afirmaram que não conhecem integralmente.

Questionados acerca dos métodos que usam nas suas aulas verificou-se que a maioria dos professores ainda não estão familiarizados com as técnicas e métodos propostos pelo novo currículo pois ainda continuam a leccionar com as técnicas de ensino tradicional, isto é, não cumprem com as propostas do novo currículo como podemos observar no quadro seguinte:

Tabela nº 2- Resposta dos professores sobre a técnica ou métodos utilizados

Técnica / método que usa	<i>Muitas vezes</i>	%	<i>Poucas vezes</i>	%	<i>Nunca</i>	%
Debate / elaboração conjunta	18	68,7%	14	28%	2	6 %
Expositivo	34	100%	00	00	00	00
Método de trabalho independente / TPC	34	100%	00	00	00	00
Trabalho em grupo	18	68.7%	16	29%	00	00
Visitas de estudo	00	00	00	00	34	100%

Fonte: inquérito dirigido aos professores,

Este quadro de resultados demonstra que a maioria dos professores orienta as suas aulas com métodos tradicionais, portanto com nenhum ou com pouca predominância dos métodos que decorrem as teorias construtivistas, priorizadas no novo plano curricular do ensino básico.

Por exemplo a não priorização do modelo de elaboração conjunta os professores não acompanham o pressuposto segundo o qual o professor deve organizar e validar os conhecimentos que os alunos trazem do seu fórum extra-escolar, permitindo uma permanente cooperação entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-conteúdo e aluno conteúdo ou vice-versa.

Ainda na perspectiva de operacionalizar o primeiro objectivo específico os professores foram questionados acerca dos benefícios trazidos pelo novo currículo, 26 professores responderam que o novo currículo trouxe apenas alguns benefícios, seis professores responderam que o novo currículo não trouxe nenhum benefício e dois acreditam que o currículo trouxe muitos benefícios. Portanto grosso modo evidencia o sentimento de que a reforma não é vista como vantajosa.

A terceira pergunta colocada no âmbito do primeiro objectivo específico foi, “Quais os métodos de avaliação que utiliza durante o ano lectivo?”

Podemos aferir que 93% dos professores classificam e avaliam aos seus alunos sempre através dos procedimentos formais, as avaliações de controlo sistemático (ACS) e avaliação de controlo parcial (ACP). Outros instrumentos de avaliação são pouco usados pelos professores tal como ilustra o quadro acima. Este quadro de resultados também demonstra que os professores continuam a avaliar os seus alunos usando os métodos tradicionais.

**Tabela nº 3 Respostas dos professores sobre os métodos de avaliação**

<b>Método de avaliação dos alunos</b>	<b>Sempre</b>	<b>%</b>	<b>As vezes</b>	<b>%</b>	<b>Nunca</b>	<b>%</b>
Através de verificação do aproveitamento do aluno por meio de procedimentos formais, aplicação de provas trimestrais (ACS e ACP)	31	93%	3	7%	0	00%
Através da avaliação das capacidades de comunicação.	8	23%	8	23%	18	54%
Através dos trabalhos individuais, caderno diário e dos trabalhos de casa	16	48%	17	53%	1	0,34%
Através da avaliação de trabalho em grupo	14	43%	17	50%	3	7%

Fonte: inquérito dirigido aos professores,

A última pergunta colocada aos professores foi sobre a eficácia das passagens automáticas e semiautomáticas introduzidas pelo novo currículo. Dos professores entrevistados 84% concordam que as passagens semiautomáticas e automáticas não têm sido eficazes tal como

ilustra a tabela nº 4. Esta posição já há muito vem fertilizando as justificações sobre a má qualidade de ensino em Moçambique.

Tabela nº 4 **resposta dos professores sobre a eficácia do modelo de passagens automáticas e semiautomáticas.**

	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
		%		%		%		%
O sistema de avaliação no contexto do novo currículo não foi entendido pelos professores	2	6%	28	84%	4	11%	00	00
Há diferença entre passagem automática e semiautomática	3	7%	17	53%	12	43%	2	6%
As passagens automáticas e semiautomáticas mostram-se ineficazes	00	00	4	11%	28	84%	2	6%

Fonte: inquérito dirigido aos professores,

### **Resumo das perguntas do primeiro objectivo**

A primeira pergunta estava relacionada com conhecimento do conteúdo do novo plano curricular do ensino básico (PCEB) e das técnicas que os professores utilizam nas suas aulas. Desta questão podemos concluir que os professores demonstraram pouco entendimento sobre o conteúdo geral do novo currículo e ainda utilizam os métodos tradicionais nas suas aulas.

A segunda pergunta foi sobre os benefícios trazidos pelo novo currículo onde verificamos que os professores demonstram reticências em relação ao impacto do novo currículo.

A terceira pergunta colocada versava sobre os métodos de avaliação que os professores usam para classificar os alunos, onde foi aferido que os professores não estão familiarizados com os novos modelos de avaliação, pois constatamos a priorização das avaliações tradicionais formais que são as ACSs e as ACPs.

A última questão colocada para operacionalizar o primeiro objectivo foi sobre a eficácia das passagens automáticas e semiautomáticas. Com os resultados obtidos percebeu-se que há pouco entendimento sobre as passagens automáticas e semiautomáticas.

Estes dados confirmam a hipótese acima referida que diz “Os problemas de carácter interpretativo e de dificuldades de implementação da filosofia da reforma curricular do ensino básico por parte dos actores do PEA, (processos metodológicos, didácticos e sistema de avaliação), usados no ensino básico não contribuem eficazmente no desenvolvimento

cognitivo dos alunos, facto que se reflecte nas dificuldades dos alunos em resolver problemas básicos de leitura escrita e aritmética”.

**2. A segunda classe de perguntas visava responder o segundo objectivo específico que é de avaliar os principais problemas organizativos atinentes ao processo de implementação do novo currículo do ensino básico na ZIP 9, Matola.**

Sobre este objectivo foram formuladas duas questões. A primeira questão consistiu no controlo de número de alunos por cada professor, onde constatou-se que a maioria dos professores entrevistados tem acima de 55 alunos nas suas turmas pois o mínimo é de 55 alunos numa turma e o máximo de 78 alunos. Estes dados sugerem que a frequência média de alunos por turma é um dos factores que minam ou contribuem para que o professor não consiga lograr com os objectivos programáticos pedagógicos, pois as superlotações das salas de aula têm implicações negativas no processo de aprendizagem do aluno.

Estes resultados provam que as questões organizativas minam a implementação eficaz dos princípios do novo currículo, pois no sistema de educação no modelo de passagens semiautomáticas foi desenhado para uma realidade de turmas com cerca de 20 alunos.

Ainda no contexto de operacionalização do segundo objectivo específico foi controlada a permanência da leccionação do professor por turma, quer dizer de acordo com o novo plano curricular do ensino básico os professores deveriam iniciar com a mesma turma na primeira classe até a 5ª classe. Sobre esta questão foi apurado que dos 34 professores apenas 8 se encontravam na situação de manutenção da sua turma inicial, contrariando o pressuposto na reforma.

**Resumo das perguntas do segundo objectivo específico.**

As duas questões colocadas aos professores provam que as questões organizativas não têm sido implementadas convenientemente conforme rezam os princípios do novo plano curricular do ensino básico, com efeito as turmas mantêm-se superlotadas e os professores não acompanham as suas turmas até a última classe de estudos do segundo ciclo.

**3. A terceira classe de perguntas visa responder o terceiro objectivo específico que é comparar os resultados pedagógicos do PEA no período antes e depois da introdução da reforma curricular do ensino básico.**

Para o efeito foram analisados três classes de indicadores que são: de acesso, de eficácia e de qualidade de ensino.

**Indicadores de acesso.** Nesta classe de indicador analisou-se a evolução da taxa de ingresso dos alunos na ZIP 9 no período de cinco anos antes e cinco anos depois da reforma.

**Tabela nº5.** Evolução das taxas de matrículas

Ano	Matriculados	% Novo ingresso
2000	1432	75%
2001	1420	88%
2002	1676	90%
2003	1707	87%
2004	1677	89%
2005	1447	100%
2006	1452	100%
2007	1452	100%
2008	1449	100%
2009	1540	100%

**Fonte :** Base de dados do SDEJT Matola

Esta tabela revela uma gradual evolução na taxa de novos ingressos de alunos depois da implementação do novo currículo, isto é, houve um crescimento do número de novos ingressos na ZIP 9, visto que a partir da implementação do modelo de passagens automáticas e semiautomáticas não houve retenção de crianças no primeiro ano de escolaridade.

### **Indicadores de eficácia**

Neste indicador priorizou-se a análise de taxas de aproveitamento antes e depois da reforma.

**Tabela nº 6.** Percentagens de aproveitamento

Ano	Total dos alunos	Número de reprovados	% de reprovação
2003	705	186	26%
2008	2425	298	12%

**Fonte:** Base de dados do SDEJT Matola

Esta tabela explica o resultado das percentagens de aproveitamento da 5ª classe onde se compara os graduados do antes e depois da reforma. Podemos observar que em 2003 último ano antes da reforma curricular a taxa de reprovação dos alunos matriculados era elevada 26% e cinco anos depois da implementação do novo currículo as taxas de reprovação na Zip

9 reduziram para 12%. Podemos aferir que o número de alunos que concluíram o primeiro grau evolui significativamente na ZIP depois da reforma curricular. Esta redução de alunos retidos em um ciclo, ao nosso ver pode ser justificada pela melhoria no processo e/ou sistema de avaliação adoptado pelo novo currículo isto é as passagens automáticas e semiautomáticas. Portanto, evidências quantitativas apontam para melhoria do aproveitamento em face da implementação do novo currículo.

### **Indicadores de qualidade**

**Tabela nº 7.** Total de professores e percentagem de professores sem formação pedagógica na ZIP 9

Ano	Total dos Professores	Total dos professores sem formação	Percentagem dos Professores sem formação pedagógica
2002	61	14	22%
2003	64	12	20%
2004	70	11	17%
2005	76	10	13%
2006	85	9	11%
2007	87	9	10%
2008	92	6	6%

Fonte: Base de dados do SDEJT Matola

Esta tabela mostra que a percentagem de professores sem formação pedagógica era elevada no ano 2002 e 2003. Face ao aumento de número de alunos na ZIP podemos verificar que houve mais contratações de professores com formação pedagógica nos anos 2005 a 2008 e a consequente redução de professores sem formação pedagógica.

### **Resumo das perguntas do 3º objectivo**

Em relação aos dados comparativos foi destacado que houve contratação de mais professores com formação pedagógica pois de 2004 até 2008 houve uma redução de professores sem formação pedagógica.

### **Resultados da entrevista ao director da ZIP 9**

O entrevistado é director da Zip desde 2009, também professor formado no ensino de língua portuguesa na Universidade Pedagógica, no que tange à implementação das inovações curriculares afirmou que há melhorias na implementação da reforma curricular, mas também



verificam fracassos pois há ausência de formação em matéria dos princípios emanados no novo plano curricular por parte dos professores e directores das escolas, e também pela falta de materiais para uma efectiva implementação da reforma. Em termos estatísticos confirmou a tendência positiva das percentagens de aproveitamento pedagógico.

## V. CAPÍTULO - CONCLUSÕES

Este trabalho foi realizado com intuito de se debruçar sobre a hipótese de que “os problemas de carácter interpretativo e de dificuldades de implementação da filosofia da reforma curricular do ensino básico por parte dos actores do PEA, (processos metodológicos, didáticos e sistema de avaliação), usados no ensino básico não contribuem eficazmente no desenvolvimento cognitivo dos alunos”. Os dados recolhidos confirmam a hipótese senão vejamos:

1. Pode-se chegar à conclusão de que um número significativo dos professores carece de um domínio apropriado das políticas educativas emanadas nos programas de ensino em vigor.
2. No que tange aos diferenciados mecanismos ou instrumentos de avaliação, os resultados apontam para um pequeno confinamento do corpo docente no uso das novas metodologias de ensino e de avaliação prescritas pelo novo currículo.
3. A evolução do aproveitamento pedagógico, a qualificação dos professores e os ingressos no sistema melhorou muito após a implementação da reforma curricular.

Dum modo geral os dados sugerem que a maioria das suposições tecidas pela opinião pública quanto a eficácia do sistema de avaliação do novo currículo não tem fundamento científico, pois baseia-se em informações dispersas, pouco aprofundadas.

## **Recomendações**

Para que de facto, o novo currículo tenha resultados e impacto plausível no seio da comunidade educativa, recomenda-se:

- Que se continue capacitação do corpo docente para apetrechá-lo de competências que corroborem para o desenvolvimento e implementação da reforma curricular;
- Desenvolver manuais explicativos que procurem detalhar o processo de avaliação no novo plano curricular do ensino básico;
- A sociedade deve continuar a ser explicada sobre a filosofia do novo currículo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2002). *Reorganização Curricular. Ensino básico*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Antunes & Amílcar, Lda. Alameda D. Afonso Henriques, 5- B, 5-D 1900-178 Lisboa.

Aretio, L 1999. *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: UNED.

Basílio, G. (2006). *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico*. Mestrado em educação / currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convénio com a Universidade Pedagógica de Moçambique.

Bartholomew, A. (2009) *Avaliação a Meio Percurso da Iniciativa 'Fast Track' da EPT*, Estudo Nacional: Moçambique.

Bruner, J. (2000). *A Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Coutinho, M & Moreira, M. (1991) *Psicologia da educação*. São Paulo: LÊ

Demo, P. (1997). *Educação e Qualidade*. 7ª ed. Campinas: Papyrus.

Gil, A (1999) *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gipps, C. (1998) *Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança*. In: Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional. Brasília: INEP.

INDE e MEC (2003). *Programa do Ensino Básico, 2º Ciclo: Objectivos, Política e Estrutura*. Maputo.

INDE, (2003) Instituto de Desenvolvimento da Educação. Programa do Ensino Básico. Plano Curricular do Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclo. Maputo.

INDE/ MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. INDE/ MINED-Moçambique.

Lei No 6/92, Sistema Nacional de Educação, Boletim da República nº 19 (série I), 6 de Maio, 1992.

Libâneo, J. (1994) *Didática*. São Paulo: Cortez,. 2ª edição

Luckesi, C. (1990). Planeamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica (Nº 15, pp. 115-125). São Paulo: FDE.

Luckesi, C. (1998) *Avaliação da aprendizagem escolar (7ª edição)*. São Paulo: Cortez.

- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- MINED. (2007) Levantamento de Casos Disciplinares Referentes a 1996/1997. DRH. Maputo..
- Murteira, B. (1990). *Probabilidades e Estatística*. Vol. 1 e 2, 2ª Edição. McGraw-Hill.
- Otsuka, J. (2002). *Análise do processo de avaliação contínua em um curso totalmente a distância*. In: Virtual Educa 2002, Valença, Espanha,
- Piaget, J. (1996) *Biologia e Conhecimento*. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis,.
- Resende, R. (2010). *Sartorio Marinato de. Avaliação processual e formativa na educação à distância*. Directoria de Ensino da Marinha. Brasil,
- Turra, et al. (1995). *Planeamento de ensino e avaliação*. 11ª. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato,
- Tyler, R. (1989). *Educational evaluation: classic works*. Boston: Klauwer Academic.
- UNESCO (2006). *As funções da administração da Educação: Planeamento e Administração da Educação e Equipamentos educativos. Módulos de formação*.
- <http://comunidadeemocambicana.blogspot.com/2010/09/passagens-semi-automaticas-e-modelo.html#more> acesso no dia 25 de Maio de 2015

# *Anexos*

## Questionário

Caro (a) professor (a), este questionário é de carácter académico e visa recolher informações sobre o sistema de avaliação usada no contexto do novo currículo, do ensino básico. Atempadamente agradecemos a sua colaboração.

### 1. DADOS PESSOAS

Sexo \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Tempo de trabalho: \_\_\_\_\_

Curso de formação pedagógica que frequentou:

\_\_\_\_\_

Classe que leciona: 1<sup>a</sup>(  ); 2<sup>a</sup>(  ); 3<sup>a</sup>(  ); 4<sup>a</sup>(  ); 5<sup>a</sup> (  )

Se leciona de 2<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> classe recebeu a turma na 1<sup>a</sup> classe?

Sim (  ) Não(  ) se não em que classe recebeu a turma? \_\_\_\_\_<sup>a</sup> classe

a) *Conhece o conteúdo geral do novo plano curricular do ensino básico?* Sim (  ) Não (  )  
mais ou menos (  )

b) *Considera que as inovações do currículo do ensino básico de 2004 trouxeram benefícios para educação?* Muitos benefícios. (  ) alguns benefícios (  ) nenhum benefício (  )

c) *O novo currículo:* Adequa a realidade moçambicana \_\_\_\_\_

Não adequa a realidade moçambicana: \_\_\_\_\_

d) *Quantos alunos têm a sua turma?* \_\_\_\_\_

e) *Os alunos da sua turma têm livros didácticos exigidos?*

Sim (  ) não (  ) alguns (  )

e) *Que técnica e método de ensino utiliza nas suas aulas? Assinala com X nas opções que s apresentam*

Método /técnica	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Debate / elaboração conjunta			
Expositivo			
Trabalho independente			
Trabalhos em grupo			
Visitas de estudo			

*Assinala com X as opções que se apresentam*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
O sistema de avaliação no contexto do novo currículo não foi entendido pelos professores				
Há ainda professores que acham que a reprovação é maneira de pressionar os alunos a trabalharem mais arduamente.				
Os professores resistem à implementação das metodologias de aprendizagem propostas pelo novo plano curricular				
Há diferença entre passagem automática e semiautomática				
As passagens automáticas e semi- automáticas mostram-se ineficazes				

Como avalia e classifica os seus alunos durante o ano lectivo?

Escolhe apenas uma opção em cada alínea

	Sempre	As vezes	Nunca
Verificação do aproveitamento do aluno por meio de procedimentos formais, trabalhos, aplicação de provas trimestrais (ACS e AP)			
Através da capacidade de comunicação e expressão dos alunos.			
Através dos trabalhos individuais, caderno diário e dos trabalhos de casa			
Através avaliação de trabalho em grupo			

Outra especifique \_\_\_\_\_

*Gratos pela atenção dispensada*



## **Guião de entrevista**

### **Entrevista dirigida ao Director (a)**

Caro (a) Director (a), esta entrevista é de carácter académico visa recolher informações sobre o sistema de avaliação usada no contexto do novo currículo, do ensino básico. Atempadamente agradecemos a sua colaboração.

- 1. Que melhorias e fracassos destaca com a introdução do novo plano curricular de ensino básico?**
- 2. Em termos estatísticos qual é balanço que faz sobre a relação entre os resultados pedagógicos e o sistema de avaliação**
- 3. Os professores desta escola foram ou têm sido capacitados em matéria do novo currículo?**
- 4. O que a direcção tem feito para garantir o cumprimento do objectivos proposto pelo novo plano no contexto da avaliação?**

*Gratos pela atenção dispensada*