

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação
Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

Avaliação educacional no ensino primário em Moçambique: práticas e obstáculos à inovação

Célia Carlos Chemana Uamusse ¹

Resumo

O artigo ora apresentado é intitulado “Avaliação educacional no ensino primário em Moçambique: práticas e obstáculos à inovação” e tem por objectivo geral refletir em torno das actuais práticas de avaliação no Ensino básico em Moçambique e de igual modo sobre os obstáculos que impedem à realização de mudanças das práticas pedagógicas avaliativas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com recurso as técnicas de pesquisa bibliográfica a partir da revisão de literatura do tipo narrativa e a pesquisa documental. Da análise de dados feita a partir da técnica de análise de conteúdo foi possível perceber que as actuais práticas pedagógicas de avaliação no seio da escola primária moçambicana ainda não são conducentes com o actual paradigma de educação construtivista, em que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Este facto está associado aos diversos obstáculos de ordem pedagógica e política.

Palavras-chave: avaliação; práticas pedagógicas, inovação e obstáculos à inovação..

Abstract

The article presented here is entitled “Educational assessment in primary education in Mozambique: practices and obstacles to innovation” and its general objective is to reflect on current assessment practices in basic education in Mozambique and also on the obstacles that prevent the implementation of changes in evaluative pedagogical practices. This is a qualitative study using bibliographic research techniques based on narrative literature review and documentary research. From the data analysis carried out using the content analysis technique, it was possible to understand that the current pedagogical assessment practices within Mozambican primary schools are not yet conducive to the current paradigm of constructivist education, in which the student is the center of the process. of teaching-learning. This fact is associated with various pedagogical and political obstacles.

Keywords: evaluation; pedagogical practices, innovation and obstacles to innovation..

Resumen

El artículo que aquí se presenta se titula “La evaluación educativa en la educación primaria en Mozambique: prácticas y obstáculos a la innovación” y tiene como objetivo general reflexionar sobre las prácticas de evaluación actuales en la educación básica en Mozambique y también sobre los obstáculos que impiden la implementación de cambios en la evaluación. prácticas pedagógicas. Se trata de un estudio cualitativo que utiliza técnicas de investigación bibliográfica basadas en la revisión narrativa de la literatura y la investigación documental. A partir del análisis de datos realizado mediante la técnica de análisis de contenido, fue posible comprender que las prácticas actuales de evaluación pedagógica en las escuelas primarias de Mozambique aún no son conducentes al paradigma actual de la educación constructivista, en la que el estudiante es el centro del proceso. de enseñanza-aprendizaje. Este hecho está asociado a diversos obstáculos pedagógicos y políticos.

Palabras clave: evaluación; prácticas pedagógicas, innovación y obstáculos a la innovación.

¹ Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique, Mestre Administração e Gestão Educacional/
celiachemana@gmail.com

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

1 Introdução

A avaliação educacional é um campo de pesquisa que desperta muito interesse em vários pesquisadores nas diversas ramificações da educação, devido ao seu crucial papel na aferição e análise da mudança de comportamento dos alunos no processo de construção do conhecimento. Para os professores, constituiu uma tarefa didáctica que permite a verificação do alcance ou não dos objectivos estabelecidos da aprendizagem, ademais, permite diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos. Para além de ser um instrumento usado pelos alunos e professores, é estendido ao Sistema educacional, na medida em que em função dos resultados da avaliação permite a tomada de decisão para o desenho de políticas educacionais como forma de atender as actuais exigências, ou contextos a que a sociedade e o mundo estão impostos.

Devido a essa dinâmica social, a forma de avaliar a educação foi mudando, se destacando os paradigmas de avaliação associados à escola tradicional e a considerada escola nova. Neste sentido em cada um dos paradigmas a avaliação tem suas características próprias.

O que tem se verificado actualmente é que a modalidade de avaliação nas práticas pedagógicas não tem sido apropriada para o actual paradigma educacional e nem as exigências actuais da sociedade, do contexto laboral e sem contar que surgem novas competências cognitivas, competência interpessoais, capacidade de resolver problemas, capacidade de interagir, a aplicação das tecnologias, entre outros aspectos.

Assim sendo, o que é necessário mensurar com as novas formas de avaliação não é só os que os estudantes sabem, mas sim como eles usam esses conhecimentos, esses saberes.

Ao se optar por essas formas de avaliação vai permitir que se melhore o padrão de competências da sociedade. A forma como se produz a avaliação, é fundamental para contribuir para a melhoria da qualidade de educação.

O presente artigo, tem por objectivo geral refletir em torno dos actuais procedimentos de avaliação no Ensino básico em Moçambique e de igual modo sobre



III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

os obstáculos que impedem à realização de mudanças das práticas pedagógicas avaliativas.

Para a concessão deste objectivo, irá-se (i) discutir conceito de avaliação educacional em várias prespectivas; (ii) estabelecer uma relação entre as práticas de avaliação educacional e os paradigmas da educação (iii) pressupostos para a inovação na avaliação educacional e (iv) discutir os obstáculos a volta da mudança das práticas pedagógicas aliadas a avaliação educacional.

2 Fundamentação teórica

São várias as concepções sobre a avaliação educacional, para efeito deste trabalho apropriou-se a de SANT'ANNA (1998) citado por OLIVEIRA et al S/A:2385 que preconize que é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (p.29).

Neste conceito percebe-se que é ampla a abrangência do conceito, contemplando deste modo, a sala de aula na medida que trás elementos do PEA como mudança de comportamento e rendimento. Do mesmo modo revela a dicotomia dos actores a que este instrumento é aplicável, o aluno e educador. Ademais alarga ao nível mais amplo, do sistema educacional.

Um outro conceito de avaliação que vale apenas discutir é o patente no Regulamento Geral de Avaliação, onde se lê no artigo número 3 “avaliação como uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo”

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

Este conceito por sua vez revela uma complexidade de elementos a volta do conceito de avaliação que tem a fim último a melhoria do ensino e do sistema educativo, advindo da aquisição de competências.

Relativamente as funções da avaliação HADJI (2001:19) assume funções de acordo com o momento:

- Quando a avaliação precede a ação formativa, é denominada prognóstica ou diagnóstica. tendo como encargo permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos;
- Ocorrendo após a ação formativa, a avaliação é denominada cumulativa. tendo por ofício verificar se foram feitas todas as aquisições visadas pela formação; tem carácter terminal. é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas;
- Quando ocorre durante a formação. é denominada formativa. recebendo a incumbência de contribuir para uma boa regulação da actividade de ensino.

Na política de avaliação este assume a modalidades: a) Avaliação Diagnóstica; b) Avaliação Formativa; c) Avaliação Sumativa; e d) Avaliação Aferida. Esta última, a aferida

E a mesma política estabeleceu no seu 12º artigo as seguintes técnicas de avaliação:

a) Observação; b) Verificação do caderno; c) Entrevista; d) Trabalhos laboratoriais; e) Oficinas de trabalho; f) Seminários.

E, como instrumentos a) Trabalho para casa; b) Testes; c) Questionário; d) Projecto; e) Relatórios de pesquisa, de visitas de estudo ou estágios; f) Portfólios; g) Exames; h) Fichas de exercícios e i) Caderno do aluno.

3 Metodologia

A metodologia responde a questão de pesquisa sobre como foi realizado o trabalho, sendo assim importante para dar rigor científico ao ensaio. Em conformidade com os objectivos definidos para a pesquisa, o tipo de abordagem é qualitativa, uma



III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

vez que se busca compreender os fenômenos relativos aos obstáculos à mudança das práticas pedagógicas a partir de explicações e ou motivos.

Na percepção de Duarte (2013) a pesquisa qualitativa é “aquela que corresponde ao conjunto de procedimentos metodológicos aplicados quando se pretende a descrição dos fenômenos sociais e a sua respectiva explicação ou fornecimento de elementos da e para a sua compreensão” (p. 30). A compreensão dos fenômenos em alusão, foi possível a partir das técnicas de pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A escolha da pesquisa bibliográfica está aliada ao tipo de artigo científico, de revisão. Segundo LAKATOS & MARKONI (2003:158) a pesquisa bibliográfica “consiste em fazer uma busca de informações publicadas em livros e leitura de artigos e documentos que se debruçam sobre o problema em estudo.”

Esta técnica foi aplicada na revisão da literatura, do tipo narrativa, que deu suporte ao trabalho tendo como fontes principais autores como: DUARTE (2018); PERRENOUD (1999); DUARTE, DIAS & CAPECE (org.) (2013) e FLORES (2014).

A pesquisa documental definida como aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. KRIPKA et al (2015:58). Esta permitiu cruzar as informações obtidas noutras fontes de recolha de dados. Importa frisar (HELDER 2006). Citado por SILVA(2009:3) técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. O autor acrescenta que é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”

Para o efeito, teve-se como principal fonte o Diploma Ministerial n.º 7/2019 de 10 de Janeiro de 2019 que Aprova o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral, e complementares, provas realizadas numa das escolas primárias na província de Maputo assim como o Plano Curricular do Ensino Primário.

A análise de dados foi mediante a análise de conteúdo que é um:

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

“Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados lingüísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a um teoria específica” (APPOLINÁRIO, 2009: 27).

Em breves palavras recorreu-se a extração de significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto, especificamente consistiu em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto..

4 Análise e discussões dos dados

4.1. As práticas de avaliação educacional e os paradigmas da educação

Neste ponto pretende-se por um lado discutir os paradigmas de educação, apresentando suas características com enfoque nas modalidades de avaliação. Por outro lado, irá se apresentar as práticas de avaliação no Ensino primário em Moçambique, a partir de estudos 7 estudos realizados.

No que tange ao paradigma de educação, importa referir que dos diversos destacam-se o paradigma tradicional e o da escola nova ou construtivista. O tradicional caracteriza-se por o ensino ser centrado no professor diferentemente do que acontece no paradigma da escola nova em que a aprendizagem é centrada no aluno que assume o protagonismo da sua aprendizagem, a função principal do professor é incentivar e facilitar a aprendizagem do aluno. Ou seja, ele actua como um facilitador para a compreensão geral do conteúdo e para medir a aprendizagem por meio de recursos formais e informais de avaliação, como projectos em grupo e participação em aula; abordagem construtivista onde a principal metodologia que se usa centra-se no aluno construir o seu conhecimento por si só (Estevam, 2021). Portanto, a base da teoria construtivista está na perspectiva de que os alunos constroem ou desenvolvem o seu próprio conhecimento e a sua fixação é determinada mediante suas experiências anteriores de aprendizagem; temos ainda abordagem de aprendizagem baseada com auxílio da tecnologia, aqui, ensino híbrido configura-se



III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

como uma modalidade de ensino que une o ensino tradicional presencial, cujo processo ocorre em sala de aula, e o on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino.

Dos paradigmas acima referidas, o sistema educativo moçambicano assumiu a abordagem construtivista. A justificativa para a escolha desta abordagem segundo deve-se ao facto de esta abordagem ou teoria de aprendizagem que consistem em os professores assumirem um papel de condutores dos alunos enquanto estes constroem a sua aprendizagem.

Por sua vez, Estevam (2021) diz que, através de práticas desenvolvidas especificamente para atender aos propósitos da aprendizagem construtiva, os educadores são capazes de auxiliar seus alunos a compreenderem seus conhecimentos anteriores, criando conexões com os conteúdos actuais. Além disso, o construtivismo tem o poder de influenciar a maneira como os alunos aprendem e a forma como os professores ensinam. Isso acontece porque formação e conhecimento anterior influenciam a forma como os alunos aprendem.

A autora acima citada revela que a aprendizagem construtivista objectiva: incentivar o processo de construção do conhecimento de forma particular a cada aluno; proporcionar o autoconhecimento; desenvolver a auto aprendizagem; contextualizar a aprendizagem em cenários realistas; promover uma aprendizagem centrada no aluno; trabalhar a integração social do estudante; explorar diferentes recursos de aprendizagem (vídeo, texto de áudio, etc.); estimular a consciência do processo de conhecimento contínuo (Estevam, 2021).

Na teoria de aprendizagem construtivista, os alunos “aprendem a aprender”. Neste caso, aprender consiste na construção de significado e de “sistemas de significado”. Por exemplo, quando aprendermos a cronologia das datas de uma série de eventos históricos, estaremos simultaneamente aprendendo o significado de cronologia. Ou seja, um conhecimento conduz ao outro. Dessa forma, quando o aluno aprende sobre a tabuada, indirectamente está aprendendo a realizar contas

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

avançadas. Essa abordagem estabelece “pontes” entre os conhecimentos, ou seja, um completa o outro e “explica” o próximo.

Em relação às características da sala de aula baseada na teoria construtivista pode-se dizer que é caracterizada pela partilha de conhecimento entre professor e o aluno. No entanto, o professor actua como esfera de conhecimento, mas não a única. Assim, como o objectivo é “construir” o conhecimento, ele deve incentivar a participação, o envolvimento e o compartilhamento de experiência por parte dos alunos.

Segundo o Plano Curricular do ensino primário, INDE (2020:14) se estabelece que as competências que o graduado da escola primária deve desenvolver estão escalonadas em sete áreas, a saber: (a) Linguagem e comunicação; (b) saber científico, técnico e tecnológico; (c) raciocínio e resolução de problemas; (d) relacionamento interpessoal; (e) desenvolvimento pessoal e autonomia; (f) bem-estar, saúde e ambiente; e (g) sensibilidade estética e artística.

No entender do autor, estas competências enquadram-se na perspectiva do ensino de qualidade que contribui para o desenvolvimento de práticas apoiadas na mobilização de um conjunto de saberes, habilidades e valores, transformando-os em acção. Consequentemente, os alunos aprendem a saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal harmonioso.

Em relação ao perfil do graduado do ensino primário, o principal desafio do currículo é “tornar o ensino mais relevante e, assim, pretende-se que o graduado do Ensino Primário desenvolva competências que lhe permitam uma inserção efectiva na sua comunidade e na sociedade, em geral.” (INDE 2020:12)

A nível global, ao longo dos anos, vários referenciais foram criados com o propósito de detalhar habilidades e competências específicas para os cidadãos do futuro (Council of the European Union, 2018; OCDE, 2015, 2018; Trilling e Fadel, 2009; World Economic Forum, 2015). Herodotou et al. (2019) citado por JESUS & AZEVEDO (2020:27) sintetizam que todos esses referenciais apontam para

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

competências como: pensamento crítico; resolução de problemas; trabalho em equipa; competências de comunicação e negociação; competências relacionadas com a alfabetização, o multilinguismo, o domínio das disciplinas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics); competências digitais, pessoais, sociais e de “aprender a aprender”; cidadania; empreendedorismo e consciência cultural.

Com base em pesquisas realizadas e publicadas, apresenta-se a seguir algumas das práticas de avaliação educacional no Ensino Primário em Moçambique. Irá se apresentar sob forma de tabela, no total 07 estudos a que se teve acesso:

DUARTE (2012); WETIMANE (2013); NIQUICE (2016); DUARTE (2018); MUSSOHO (2021); CHIOTE (2021) e PERRENOUD (1999).

1. Duarte (2012) Num estudo efectuado em 22 escolas distribuídas pelo Norte, Centro e Sul de Moçambique, com amostra de 300 professores, 176 alunos, 5 gestores centrais, 22 Directores e 66 pais e/ou encarregados de educação, constatou-se que não foram criadas as condições para a implementação da nova filosofia de avaliação no EB. A política de avaliação surge como algo imposto de cima para baixo; há muitos problemas de leitura e escrita no seio dos alunos; há disparidades entre a avaliação que o professor faz ao longo do ano e o exame nacional; as infraestruturas escolares não proporcionam um ambiente condigno de aprendizagem; alguns professores sentem-se sobrecarregados, desamparados e com baixa autoestima. (DUARTE et al., 2012)

2. (WETIMANE, 2013). Tendo como amostra 200 professores da província de Inhambane, um outro estudo revela que os o sistema de avaliação preconizado não é praticado; não há incidência na avaliação formativa, porque os professores não tem a noção dos itens que ela deve conter; as turmas possuem muitos alunos; é notória a insuficiência na formação de professores, sendo que outros até nem sequer possuem formação psicopedagógica; os professores contestam as progressões e consideram que são uma imposição para a obtenção de percentagens

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

elevadas; há exigências administrativas de os professores obterem no fim do ano 100% de rendimento escolar (WETIMANE, 2013).

3. NIQUICE (2016) Concluiu que as competências “prescritas” não têm encontrado práticas correspondentes; mas antes disso, a estruturação dos materiais de apoio, tais como livros, não sugerem um trabalho sobre o conteúdo que vise desenvolver competências. O que mais agrava a situação é o facto de os professores não terem uma postura suficientemente reflexiva, sendo raro encontrar formas de tratamento do conteúdo que não sejam puramente transmissivas.

E indaga, o autor, uma vez adiada a metodologia da problematização ou a pedagogia da problematização, para quando, então, a pedagogia das competências? (NIQUICE 2016:47)

4. DUARTE (2018) Os postulados do currículo prescrito ainda estão muito longe de se concretizarem na prática, ainda muito “contaminada” pela organização em classes anuais, que se fecham, numa perspectiva linear, e não numa visão de totalidade. Ao invés de uma avaliação formativa, ainda estamos a conceber a avaliação centrada no controlo, sumativa e excludente. E se os alunos aprovam sem ter alcançado as competências desejáveis, podemos falar de uma “fabricação” de resultados escolares. DUARTE 2018:44

O que se refere ao destaque dos aspectos fundamentais relativos à implantação da política de ciclos de aprendizagem em Moçambique, o estudo ora efectuado revela que a política não foi suficientemente socializada no seio da comunidade escolar e na sociedade, esta marcada por influências que provêm de uma situação colonial promotora da exclusão e de um período revolucionário que foi incapaz de abordar a questão da avaliação numa perspectiva mais formativa. Neste processo, por parte dos sujeitos envolvidos, há mais silenciamentos que diálogos, e os resultados da aprendizagem estão bem aquém do esperado.

5. MUSSOHO (2021) Conclui no seu estudo que “os professores deixaram claro que eles não usam todas as técnicas e tipos de avaliação no ensino

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

básico, pois eles aplicam mais aquelas que facilmente poderão lhes fornecer resultados quantitativos para poderem prestar contas aos chefes hierárquicos”.

No que tange à política de progressão dentro dos ciclos de aprendizagem e a aprovação no ensino básico, os professores têm noção de que é excelente pois permite que o professor conheça as particularidades do aluno e que lhe atenda de forma particularizada usando avaliação formativa. Embora seja uma boa política, nas escolas moçambicanas pouco – se usa, pois na prática recorrem sempre aos métodos quantitativos. MUSSOHO (2021:68)

6. CHIOTE (2021) O estudo concluiu que, embora os professores EPCM usem várias actividades de avaliação contínua como exercícios durante as aulas, perguntas para os alunos responderem livremente, prestem apoio aos alunos com dificuldades e marquem trabalhos de casa, algumas actividades não são executadas durante a aula tal como a promoção do debate entre os alunos, o espaço para a colocação de dúvidas e incentivo para participação na aula. Desta forma, a não realização das actividades acima descritas pode levar a que os objectivos previstos não sejam alcançados prejudicando o aluno e comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. CHIOTE (2021:34)

7. PERRENOUD (1999)

A característica constante de todas as práticas de avaliação é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos. Às vezes, diz-se que essa avaliação é normativa, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss. É também comparativa: os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos. É igualmente uma avaliação muito pouco individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame), mas onde cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais.

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

Em análise das práticas de avaliação apresentadas pelos estudos está claro que estas ainda não correspondem ao paradigma de educação determinado, e este facto desperta para uma necessidade de se contunuar a envidar esforços no sentido de garantir que as práticas de avaliação nas escolas primárias moçambicanas sejam mais próximas ao paradigma construtivista e que estas também a avaliar as competências dos alunos.

Para além dos resultados dos estudos acima analisados, observou-se testes (o instrumento de avaliação mais aplicado) realizados numa escola primária para perceber a natureza das questões, assim, foram analisadas um total de 4 testes da 4ª classe em anexo, dois da disciplina de Ciências Naturais e outros 2 da disciplina de Ciências Sociais. De frizar que dois foram produzidos na escola (ACS) e outros dois a nível dos serviços distritais de educação, juventude e tecnologia da Matola (avaliação trimestral -AT).

De um modo percebe-se nestes testes vários tipos de questões, as de verdadeiro, falso, questões abertas de reprodução e muito poucas questões de reflexão, ou seja, no geral avaliam-se mais os conhecimentos dos alunos e pouco sobre como aplica estes conhecimentos na resolução de problemas ou outras situações do cotidiano.

No teste 1 de CNaturais AT, temos questões como:

1. Indica duas importâncias dos animais domésticos.
2. Porquê a caça e a pesca devem ser feitos de forma controlada?
3. Menciona 4 fontes de água na comunidade.
4. Quais são os estados físicos da água.
5. Ordene as palavras e forma uma frase verdadeira: fervida, devemos, e, água, beber, filtrada. (fim da avaliação)

Nestas questões todas, são situações em que os alunos já abordaram com os professores em sala de aula. Contudo, na questão número 1 e 2 remete os alunos a refletirem, diferentemente das demais.

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

4.2. Pressupostos para a inovação na avaliação educacional

A questão orientadora deste ponto da pesquisa, é o porque da necessidade de se inovar nas práticas de avaliação educacional.

Os autores JESUS & AZEVEDO (2020) tem o entendimento que estudar a problemática da inovação educacional é, oportuno e pertinente, contudo, chamam atenção este estudo deverá ter sempre como quadro geral orientador a complexidade e a exigência para

que os estudos da mudança social têm apontado: a diversidade de espaços e de tempos

implicados, as mudanças de curto e de longo prazo. Isto poderá trazer alterações dentro de uma configuração social que se mantém bastante resistente à mudança.

De um modo geral o entendimento que se tem, é que é necessário inovar em práticas pedagógicas de avaliação de modo a se adequar com as actuais exigências do paradigma construtivista, e para responder ao perfil que se espera do graduado do ensino primário em Moçambique. Para além disso a inovação deve-se a consideração às competências do séc. XXI, as necessidades do mundo contemporâneo e a coerência com o que é ensinado aos alunos nas escolas.

4.3. Obstáculos à mudança das práticas pedagógicas de avaliação

Assim como a actividade científica, a actividade educativa é cheia de obstáculos. A identificação de obstáculos é uma forma inicial para melhorar a realidade ou mesmo para resolver o problema. Na percepção de BACHELARD (1996:23), os professores que não se submetem a psicologia do erro, não admitem que seus alunos não aprendam dentro do método didático que cada um aplica. Por esta razão, é importante reflectir para inovar.

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

Neste ponto irá se apresentar obstáculos que impedem a implementação de práticas de avaliação inovadoras.

Obstáculos pedagógicos para Bachelard, citado por BARBOSA & FEITOSA (1997:158) são aqueles entraves que ocorrem "Quando os professores não investigam o erro. A ignorância a irreflexão não mudam a cultura experimental de seus alunos, nem se reciclam em conteúdo e método".

- Quando os professores, mesmo diante de tantos problemas como no caso da avaliação -permanecem utilizando as mesmas práticas é porque algum motivo os impede de ir adiante.
- Quando o fim da avaliação for de selecionar (aprovar ou reprovar, certificar) ao invés de mediadora, uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, da formação, da promoção da cidadania.
- Falta ao professor o entendimento exato da avaliação como parte de um processo, um meio para identificar pontos positivos e negativos no resultado da interação aluno/conhecimento/professor.
- A percepção do professor sobre como o aluno aprende, e ainda como fazer o registro do desempenho dele.
- As incoerências entre o que e como se ensina, e em que e como avalia;
- Na avaliação os erros têm um caráter reprovativo, a ação de deixar para trás, de impedir que prossiga ou fazer rever para aprender.
- Como interpretar as informações recolhidas através dos instrumentos e técnicas avaliativas? É outro obstáculo que se apresenta na prática pedagógica;
- Mesmo o professor identificando erro muitas vezes é impedido de agir por medo de ousar inovar por preguiça, falta de criatividade em elaborar actividades e técnicas que lhe possibilitem trabalhar os conteúdos de uma forma ou ainda não tome nenhuma medida por desconhecimento de como agir.

III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

- Os instrumentos e técnicas devem ser determinados em função do tipo de informação que se deseja colectar. A avaliação como diálogo entre o professor e o aluno deve ocorrer de forma transparente, n

PERRENOUD (1999), entende que os obstáculos podem ser categorizados por 7 itens:

1. A avaliação freqüentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores e não sobra muito tempo para inovar;

2. O sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista com o saber. Os alunos trabalham “pela nota”: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo.

3. O sistema tradicional de avaliação participa de uma espécie de chantagem, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, mais geralmente, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo sua cooperação.

4. A necessidade de regularmente dar notas ou fazer apreciações qualitativas baseadas em uma avaliação padronizada favorece uma transposição didática conservadora.

5. O trabalho escolar tende a privilegiar actividades fechadas, estruturadas, desgastadas, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.

6. O sistema clássico de avaliação força os professores a preferir os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio, comunicação), difíceis de delimitar em uma prova escrita ou em tarefas individuais.

7. Sob a aparência de exatidão, a avaliação tradicional esconde uma grande arbi-trariedade, difícil de alcançar unanimidade em uma equipe pedagógica: como se entender quando não se sabe nem explicitar, nem justificar o que realmente se avalia?

Nos obstáculos apresentados pelo PERRENOUD (1999), nota-se que os obstáculos não são só de âmbito pedagógico, mas também relacionados a questões gerenciais da escola e também obstáculos de âmbito de políticas avaliativas em vigor,



III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

ou seja, são obstáculos que vão além da capacidade interventiva e criativa do professor.

Já no entendimento dos autores BARBOSA & FEITOSA (1997) enfatiza-se que o principal vilão da história da avaliação é o erro. O erro detectado numa resposta de uma prova, em um exercício, numa fala, num trabalho, é fonte de reprovação, diminuição de nota e nunca um caminho para uma nova forma de trabalho, outra tentativa, um reforço.

Ademais, BARBOSA lamenta o facto de notar que apesar de tantos estudos realizados, a prática avaliativa pouco se tem alterado, e defende que o motivo reside nas idéias cristalizadas dos professores, do sistema, das famílias e dos próprios alunos.

Tudo isto leva-nos a perceber o quanto os obstáculos podem interferir na realização de avaliações que levem a atingir-se a função real deste instrumento fundamental nas práticas pedagógicas, a avaliação. Encontramos o posicionamento de Pacheco (1995) fundamentando que uma avaliação adequada aos alunos só se concretizará quando existir uma avaliação qualitativa do currículo (planos curriculares, programas, materiais curriculares, actividades didácticas, escola, professores) e ministrar conteúdos que ilustre a relação de parceria entre a escola e a sociedade. É notória na ideia de PACHECO que a avaliação deve estar relacionada com a aprendizagem significativa que por sua vez condiz com o construtivismo.

Um posicionamento similar é defendido por NIQUICE (2016:43) “uma prática docente que pouco possibilita desenvolver a competência dos alunos, contribuí significativamente para adiar a concretização da pedagogia centrada na criança”.

5 Considerações Finais

Feito o levantamento e análise de dados chega-se a conclusão que o conceito de avaliação educacional pode ser visto e analisado em várias prespectivas e no estudo a é considerada a avaliação educacional como uma ferramenta de observar ou aferir o estágio da educação a vários níveis e igualmente em relação ao



III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns*

desempenha dos vários actores que estão envolvidos nesse processo de educação. No concernete as práticas de avaliação nas escolas primárias em Moçambique, a partir dos estudos a que se teve acesso, conclui-se que estas ainda não correspondem ao paradigma de educação determinado, e este facto desperta para uma necessidade de se contunuar a envidar esforços no sentido de garantir que as práticas de avaliação nas escolas primárias moçambicanas sejam mais próximas ao paradigma construtivista e que estas também passem a avaliar as competências dos alunos nos vários âmbitos atendendo as actuais exigências do mundo global. Com a pesquisa foi também possível perceber que ainda há vários obstáculos de cariz pedagógico e político, que concorrem para isso. Contudo defende-se a ideia de que a inovação nas práticas pedagógica de avaliação deve ser uma aposta para que estas desempenhem a sua verdadeira função e que seja uma fonte para elevar a qualidade de educação. Outros medidas que o estudo avança é se recorrer às formações continuadas para discussão de ideias sobre como melhorar cada vez mais as práticas de avaliação assim como partilha de boas práticas.

Referências

- APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 314 p.
- BARBOSA, Maria José. OS OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA AVALIATIVA S/A
- CHIOTE, Anacleta O. Avaliação Contínua no processo de ensino-aprendizagem do 3º ciclo no Ensino Básico Caso da Escola Primária Completa de Malhazine. Monografia Licenciatura em Organização e Gestão da Educação. Maputo, UEM, 2021.
- Duarte, J. A. M. Metodologias de Investigação Científica. 1 ed. Lisboa, Vírgula, 2013



**III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação
Universidade de Pernambuco, *Campus Garanhuns***

Diploma Ministerial n.º 7/2019 de 10 de Janeiro de 2019 que Aprova o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral..

DUARTE, Stela Mithá. Avaliação por Ciclos de Aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios. Revista Práxis Educativas, 2018. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10562> consultado no dia 04 de Outubro de 2023

NIQUICE, Adriano. O Ensino baseado em competências: potenciar a prática, concretizar o projecto da pedagogia centrada na criança no Ensino Básico. Stela Mithá Duarte e Hildizina Norberto Dias (org.) Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade, Maputo, EDUCAR-UP 2016

MUSSOHO, Jorge. Política de Avaliação de aprendizagem no Ensino Primário em Moçambique no contexto prático da política. Sala 8 - Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação. pps. 58-70

V.01 N. 01/2021 | ISSN 2764-0337 | <https://doi.org/10.29327/235555.1.1-4>

SILVA, Jackson R.S.; ALMEIDA, Cristóvão D. de & GUINDANI Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais ; Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com;

LAKATOS, Marina de Andrade Marconi Eva Maria. Fundamentos de Metodologias Científicas. 5ª Edição . São Paulo, Atlas, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação- da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. de Patrícia Ramos. Porto Alegre, Artmed, 1999.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute, SCHELLER, Morgana & BONOTTO, Danusa de Lara Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia No. 14, julio-diciembre Volumen 14. Número 2. Julio-Diciembre 2015 pp55-73

INDE. PLANO CURRICULAR DO ENSINO PRIMÁRIO: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. 2020, Maputo

WETIMANE, F. Desenvolvimento de competências, processo de avaliação e progressões no 1º Ciclo do Ensino Básico: os problemas de leitura e escrita iniciais. In: DUARTE, S.; DIAS, H.; CAPECE, J. (Orgs.). Avaliação educacional em Moçambique: inclusão, inovação e qualidade. Maputo: Editora Educar, 2013. p. 242-257.



**III Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação
Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns**

JESUS, Pedro & AZEVEDO, Joaquim. INOVAÇÃO EDUCACIONAL. O QUE É?
PORQUÊ? ONDE? COMO?. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º
20, 2020, pp. 21-55 <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>