

## Práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongué: Cidade de Maputo

Olga Judite Jamisse\*

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0003-0122-2898>

**Resumo:** Neste artigo apresenta-se um estudo impulsionado por conhecer as práticas de avaliação usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem na ESU. E, constituíram objetivos específicos apresentar como é feita a planificação da avaliação no processo de ensino e aprendizagem na ESU, identificar as práticas avaliativas mais usadas na ESU e por fim trazer as percepções dos professores da ESU sobre o tipo das práticas de avaliação que estimulam aprendizagem. Para o efeito recorreu-se a revisão bibliográfica, análise documental e o questionário. Os resultados evidenciam que avaliação é tida como aquela que tem multiplicidade de entendimento, devido a sua evolução de acordo com as mudanças que ocorrerem na sociedade e no processo de ensino e aprendizagem. A forma como foi programada nos planos analíticos da ESU nosso objecto de análise revela a predominância de testes escritos individuais e a inexistência de práticas avaliativas que conduzem avaliação à sua função formativa. O que significa que os estudantes não experimentam práticas avaliativas que permitem o entendimento de que avaliação é uma negociação ou construção entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, ficou claro que independentemente do paradigma que o docente adota na avaliação é preciso reconhecer que esta ocorre no seio de estudantes com uma diversidade cultural, e que cada um entra no processo de avaliação com um conhecimento prévio obtido na sua cultura e que serve de base para a compreensão dos conhecimentos ministrados na implementação do currículo.

**Palavras-chave:** Avaliação; Ensino-aprendizagem; Avaliação; Educação

### Assessment practices in the teaching and learning process at Escola Superior Ulongué (ESU): Maputo City

**Abstract:** This article presents a study driven by knowing the assessment practices used by teachers in the teaching and learning process at ESU. And, specific objectives were to present how evaluation planning is carried out in the teaching and learning process at ESU, identify the most used evaluative practices at ESU and finally bring the perceptions of ESU teachers on the type of evaluation practices that stimulate learning. For this purpose, a literature review, document analysis and a questionnaire were used. The results show that evaluation is seen as one that has a multiplicity of understanding, due to its evolution according to the changes that occur in society and in the teaching and learning process. The way in which it was programmed in the analytical plans of the ESU our object of analysis reveals the predominance of individual written tests and the inexistence of evaluative practices that lead evaluation to its formative function. Which means that students do not experience evaluative practices that allow the understanding that evaluation is a negotiation or construction between all participants in the teaching and learning process. However, it became clear that regardless of the paradigm that the teacher adopts in the evaluation, it is necessary to recognize that this occurs among students with a cultural diversity, and that each one enters the evaluation process with a previous knowledge obtained in their culture and that serves as a basis for the evaluation process. Basis for understanding the knowledge taught in the implementation of the curriculum.

---

\*Licenciada em Ensino de História e Geografia, Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, Doutorada em Educação/Currículo; áreas de pesquisa: currículo e Educação; Docente nas disciplinas de Metodologia de Pesquisa Científica e Projecto, na Academia de Ciências Policiais, Moçambique.

**Keywords:** Evaluation; Teaching-learning; Evaluation; Education

## **Pratiques d'évaluation dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'Escola Superior Ulongué: ville de Maputo**

**Résumé:** Cet article présente une étude motivée par la connaissance des pratiques d'évaluation utilisées par les enseignants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'ESU. Et, les objectifs spécifiques étaient de présenter comment la planification de l'évaluation se fait dans le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'ESU, d'identifier les pratiques évaluatives les plus utilisées à l'ESU et enfin d'apporter les perceptions des enseignants de l'ESU sur le type de pratiques d'évaluation qui stimulent l'apprentissage. À cette fin, une revue de la littérature, une analyse de documents et un questionnaire ont été utilisés. Les résultats montrent que l'évaluation est vue comme celle qui a une multiplicité de compréhension, en raison de son évolution en fonction des changements qui se produisent dans la société et dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. La manière dont elle a été programmée dans les schémas analytiques de l'UES notre objet d'analyse révèle la prédominance des épreuves écrites individuelles et l'inexistence de pratiques évaluatives qui conduisent l'évaluation à sa fonction formative. Ce qui signifie que les étudiants n'expérimentent pas des pratiques évaluatives qui permettent de comprendre que l'évaluation est une négociation ou une construction entre tous les participants au processus d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, il est apparu clairement que quel que soit le paradigme que l'enseignant adopte dans l'évaluation, il faut reconnaître que cela se produit chez des élèves ayant une diversité culturelle, et que chacun entre dans le processus d'évaluation avec une connaissance préalable obtenue dans sa culture et qui sert de base au processus d'évaluation base de compréhension des connaissances enseignées dans la mise en œuvre du programme d'études.

**Mots- clés:** Évaluation; Enseignement-apprentissage; Évaluation; Éducation

### **Introdução**

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem constitui um desafio na comunidade escolar. Esta exige do professor que na sua prática pedagógica, planeje e verifique constantemente se os conteúdos e as atividades indicadas permitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos na obtenção de um conhecimento significativo. Nesta linha de pensamento pode se considerar avaliação um recurso pedagógico necessário para ajudar o professor a conduzir o processo de ensino, no seu ajustamento e no reconhecimento das mudanças que progressivamente vão ocorrendo, para que os alunos aprendam de forma significativa.

Para o aluno constitui o momento de demonstração do que aprendeu (que pode ser de forma teórica ou prática em situações sociais concretas) ou mesmo da tomada de conhecimento das suas fraquezas. Assim, a reflexão tem por objetivo geral conhecer as práticas de avaliação usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongue (ESU). Na sequência, definiu-se como objetivos específicos

apresentar como é feita a planificação da avaliação no processo de ensino e aprendizagem na ESU, identificar as práticas avaliativas mais usadas na ESU e por fim trazer as percepções dos professores da ESU sobre o tipo das práticas de avaliação que estimulam aprendizagem.

Portanto, o estudo parte de pressuposto de que os professores da ESU orientam avaliação no modelo tradicional assente no princípio de avaliação como instrumento de medição dos resultados do processo de ensino e aprendizagem e, teve como procedimento metodológico a revisão da literatura, análise documental e questionário. O mesmo apresenta a seguinte estrutura: a introdução, os procedimentos metodológicos, paradigmas da avaliação que fundamentam a pesquisa, apresentação e análise dos resultados da pesquisa, as considerações finais e por fim as referências bibliográficas.

## **1 Paradigmas da avaliação**

Segundo Luckesi (1998, p.92), etimologicamente o termo avaliar provém do étimo latino da composição “a-valere” quer dizer “dar valor a...”. Porém avaliação pode ser entendida em duas perspectivas. Na tradicional, os autores como Bradfield e Moredock (1963, p.16) consideram que “avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com frequência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica” e na perspectiva libertadora defendida pelo Professor Paulo Freire, avaliação é tida como “uma operação descritiva e informativa, independente face à classificação” (Ribeiro, 1999, p.75).

Fernandes (2005 apud Guba e Lincoln, 1989) distingue quatro gerações de avaliação: a primeira, conhecida como geração da medida, onde avaliação é sinônimo de medir, com a função de classificar, selecionar e certificar. Este entendimento associa-se a emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia, em que as ideias de Taylor influenciaram a dinâmica da educação. O conhecimento passou a ser o único objeto de avaliação, feita de forma descontextualizada, privilegiando a quantificação em busca da objetividade, acreditando que os testes bem elaborados permitem medir com precisão as aprendizagens dos alunos.

Para superar as limitações detectadas na avaliação como medida, observa-se a segunda geração, onde avaliação é tida como descrição. Segundo o autor acima mencionado, autores como Guba e Lincoln (1989) consideram Tyler o pai da avaliação educacional, pela primeira vez se referiu a pertinência da formulação dos objetivos

comportamentais, para servirem de indicadores na avaliação, verificando se eles são ou não atingidos pelos alunos, não se limitando a medir, mas, também a descrever.

Na necessidade de avaliação ir para além da função técnica de medir e descrever, surge a terceira geração com o intuito de formular juízo de valor sobre os objetos avaliados. Segundo Fernandes (2005) foi neste período que Michel Scriven apresenta a distinção dos conceitos de avaliação sumativa (indica à prestação de contas, à certificação, e à seleção) e formativa (com função à melhoria das aprendizagens e a regulação dos processos de ensino e aprendizagem).

Em síntese, nessa geração entende-se que, a avaliação deve induzir ou facilitar a tomada de decisões que regulam o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes e os contextos de ensino e aprendizagens devem ser tidos em consideração no processo de avaliação (Fernandes, 2005, p. 59). O professor nesta geração é tido como um juiz. Contudo, segundo o autor acima mencionado, o conceito da avaliação conheceu uma evolução ao longo das três gerações, porém não se faz sentir nas salas de aulas.

As ideias que caracterizaram a evolução da avaliação, de acordo com Guba e Lincoln (1989) a quem Fernandes (2005) faz referência, reconhecem-lhes a presença de limitações teórico-prática que se resumem em, os sistemas de educação funcionarem segundo as percepções de quem as financia, os professores como verdadeiros juizes no processo de avaliação, os alunos considerados os únicos responsáveis pelo insucesso de ensino, o processo de avaliação não consegue acomodar a diversidade cultural existente na escola, usa-se excessivamente o método científico na avaliação, tornando-a descontextualizada.

As três gerações de avaliação tinham como suporte o paradigma quantitativo, que considera os alunos como sendo seres manipuláveis, o que remete para o positivismo, que estabelece uma semelhança entre a realidade física e a realidade social. Assim, “os avaliadores e avaliados têm uma relação assimétrica assente na separação positivista entre sujeito e objeto o que legitima uma postura autoritária e prescritiva da avaliação em relação às práticas.” (Machado, 2007, p.63).

As limitações das três primeiras gerações de avaliação permitiram o surgimento da quarta geração denominada de negociação e construção. Esta representou uma ruptura epistemológica, por trazer como pressupostos a negociação e a interactividade entre os

intervenientes do processo de avaliação (Fernandes, 2005). Esta dinâmica torna avaliação receptiva e também construtivista, uma vez que, baseia-se em princípios, ideias e concepções que destacam: o uso diferenciado de estratégias, técnicas e instrumentos no processo de avaliação; a interactividade entre todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem; o privilégio da avaliação formativa, com a função de melhorar e regular o processo de aprendizagem; o feedback; a avaliação é tida como uma construção social que toma em consideração os contextos, a negociação, a participação dos intervenientes e a construção social do conhecimento e a predominância dos métodos qualitativos na avaliação, sem no entanto, abster-se dos métodos quantitativos (Fernandes, 2005).

Como se pode depreender das ideias do autor acima citado, as percepções da geração de avaliação como negociação e construção têm o seu alicerce no paradigma crítico ou emancipatório. Segundo Habermas (1997), este paradigma é o único que permite trazer soluções aos problemas epistemológicos e éticos causados pelo paradigma objectivista da avaliação. Pois, incentiva “a auto-avaliação e o desenvolvimento consensual de critérios, por forma a promover a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos implicados nos processos educativos” (Barreira, 2001, p.63). Ademais, atribui uma importância exponencial aos processos avaliativos que envolvem todos os intervenientes e implementa uma diversificação de técnicas na avaliação.

O pensamento dos autores acima mencionados torna claro que avaliação ocorre num processo de ensino e aprendizagem imbuído numa diversidade cultural. É nesta visão que Tapias (2013) alerta para a necessidade da implementação da interculturalidade, onde é preciso valorizar e respeitar as diversas formas de conhecimento, de expressão, de costumes e de tradições. O êxito reside em estabelecer um diálogo intercultural na avaliação e este pode ser conseguido procurando “compreender os hábitos, os costumes, as ideologias, os valores, as crenças do outro, respeitando e não sobrepor a sua cultura (...) mas sim, fazer com que ambas possam coexistir” Furtado (2014, p. 27).

Portanto, a questão da diversidade cultural, segundo Sacristán (2002), deve ser entendida como sendo natural, porque ela representa uma forma de ser e de estar dos seres humanos. O fundamental é reconhecê-la e planificar a avaliação, tomando em consideração a sua presença, para melhor enquadramento do processo avaliativo na

aprendizagem, uma vez que, o aluno não é um objeto, mas sim, um sujeito proveniente de um meio social concreto e com um conhecimento prévio, que lhe proporciona fundamentos para dar significado aos conhecimentos plasmados nos programas do currículo escolar (Sacristán, 2000).

## 2 Tipos de Avaliação

Da oportunidade obtida de poder lecionar em dois subsistemas (Subsistema do Ensino Geral e do Ensino Superior) do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique, conseguimos observar de forma direta que os professores (na realidade moçambicana) no processo de ensino-aprendizagem implementam frequentemente a modalidade de avaliação sumativa e na espontaneidade as modalidades de avaliação diagnóstica e formativa. Para uma melhor compreensão do que consistem estes tipos de avaliação procuramos trazer argumentos desenvolvido pelos autores com interesse na questão da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Como referem alguns autores (Bloom et al.,1983; Balester, 2003; Hoffmann, 2008; Kraemer, 2006; Machado, 1995; Hadji, 2001) avaliação diagnóstica é feita para entender o perfil inicial dos estudantes que serão submetidos a determinados conteúdos no processo de ensino e aprendizagem. É assim que Rabelo (2003, p. 72) defende que o diagnóstico “é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um individuo (...). Momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucionar-las”. A informação obtida a partir desta avaliação pode referir-se a uma turma ou classe, o que se denomina por *prognose* ou prognóstico, e quando a informação refere o ponto de situação de cada aluno designa-se por *diagnose* ou diagnóstico (Jorba & Sanmarti, 2003).

Para estes autores os resultados da *diagnose* devem permitir que o professor tenha um conhecimento profundo da bagagem cognitiva, habilidades e dificuldades de cada um dos seus alunos, o que possibilita saber se eles tem ou não os pré-requisitos necessários para o acompanhamento dos conteúdos a serem ministrados nas unidades temáticas. Ademais Ribeiro (1999, p.82) aponta para este tipo de avaliação com sendo aquele que também pode “proceder ao levantamento de condições físicas, materiais e ambientais que se afiguram necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes”.

No entanto, a implementação desta modalidade de avaliação é benéfica no processo de ensino-aprendizagem, principalmente para o professor, porque pode antes conhecer os pontos fracos e fortes dos seus alunos e planificar a ministração de alguns conteúdos que criam pré-disposições para a compreensão das novas aprendizagens. Ainda pode ter lugar a ação de “agrupar os alunos de acordo com a proficiência que demonstraram nos resultados de provas diagnósticas, no sentido de responder as necessidades específicas de cada grupo” (Ribeiro, 1999, p.82). Este tipo de avaliação tem como práticas avaliativas o teste oral e o trabalho escrito individual. Nessa perspectiva, pode-se acentuar que avaliação diagnóstica é anterior ao processo de ensino e aprendizagem de novos conteúdos e encontra, sobretudo, uma continuidade na avaliação formativa.

Avaliação formativa é aquela que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem para permitir o ajuste dos conteúdos, contempla também o uso de recursos para que os déficits identificados sejam superados e a aprendizagem seja efetiva, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica (Perrenoud, 2008). A questão da avaliação formativa começa com Scieven em 1967, retomada por Bloom et al. em 1971 e defendida a sua implementação na íntegra no colóquio realizado na Universidade de Genebra em 1978. Allal (1986) distingue três formas da operacionalização desta avaliação: Avaliação pontual de regulação retroativa, esta ocorre após a lecionação de um determinado conteúdo para verificar se foram ou não alcançados os objetivos pré-estabelecidos, para tal são administrados alguns exercícios; avaliação contínua de regulação interativa, no uso desta o professor observa o estudante ao longo da sua aprendizagem e ajuda-o a identificar as dificuldades e a diagnosticar a origem das mesmas, para uma pronta intervenção; por fim, tem avaliação formativa na forma mista que permite o professor implementar as duas modalidades para aferir o nível de assimilação dos conteúdos ministrados.

Avaliação formativa ocorre na inter-relação entre professor e aluno, com a intenção de, por um lado, orientar o aluno a identificar e a superar as suas dificuldades por forma a progredir na sua aprendizagem. Por outro lado, fornece ao professor um *feedback* do alcance ou não dos objetivos, de modo que possa manter ou selecionar melhores materiais didáticos, métodos e estratégias, para o alcance dos objetivos e superação das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é importante destacar que é preciso descrever as etapas de forma

estruturada de como captar informação a ser analisada para a compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos em algumas aprendizagens (Pacheco, 1998).

É nesta perspectiva que Rabelo (1998) advoga que este tipo de avaliação tem também função de inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar e corrigir assumindo o papel de veículo que transporta a informação do decurso do processo de ensino e aprendizagem para o professor e para o aluno. Por esta razão é preciso adequar os materiais didáticos, os métodos e as estratégias de ensino às exigências facultativas de aprendizagem dos alunos, assim como às suas carências de saber, saber ser e estar nesta sociedade em constantes transformações.

Assim avaliação formativa implementa-se de forma diferente da avaliação sumativa, pois tem como principais práticas avaliativas, questionamento oral; portfólio; autoavaliação (participação, dinâmica do grupo, relatório escrito); trabalho de projeto; experiência com os alunos no trabalho de campo; apresentação oral de trabalho em grupo com debate; exercícios de auto correção e trabalho escrito em grupo.

Por fim avaliação sumativa, que Segundo Ribeiro (1999, p. 28) não é “de rede fina como a formativa, mas fornece uma visão de conjunto sobre um segmento programático que avaliação formativa não dá”. Ela tem como práticas avaliativas os testes escritos individuais, trabalhos escritos individuais e testes orais individuais. O principal pressuposto desta avaliação é de certificar e selecionar, embora é preciso destacar que ela apresenta várias funções de acordo com o momento da sua efetivação. Quando realizada no decurso da aula “tem uma função formativa, pois proporciona a adaptação do ensino às necessidades das aprendizagens dos alunos; se for feita no fim de um período letivo tem por função a tomada de decisão acerca da retenção ou progressão do aluno” (Barreira, 2001, p. 82-83).

### **3 Procedimento metodológico**

Do ponto de vista metodológico, o estudo sobre as práticas de avaliação foi desenvolvido na ESU, uma escola pública que ministra o curso de ciências militares, localizada na cidade de Maputo. Abordagem qualitativa nos ajudou a identificar as práticas de avaliação mais usadas pelos docentes (que ministraram aulas no 1º e 3º ano durante o 1º semestre do ano acadêmico de 2021) no seu dia-a-dia na sala de aula. Para a materialização desta abordagem foram usadas as seguintes técnicas de recolha de dados: Pesquisa bibliográfica, documental e questionário.



A partir destas técnicas foi possível explorar os conteúdos da literatura segundo os paradigmas de avaliação, que alguns autores tomam-na como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, *tendo em vista* uma tomada de decisão” (Luckesi, 1998, p. 33). E nos documentos, sobretudo nos planos temáticos e analíticos procuramos compreender a política avaliativa da Escola, assim foram analisados vinte três planos analíticos (doze das disciplinas do 1º semestre do 1º ano de 2021 e onze das disciplinas do 1º semestre do 3º ano de 2021), com o intuito de perceber como é feita idealizado o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes. Esta análise foi feita na base da técnica de análise de conteúdo.

O questionário foi administrado aos docentes, o que nos permitiu obter opiniões dos mesmos sobre as práticas avaliativas mais usadas no seu quotidiano e nos cortes avaliativos, assim como quais destas consideram práticas promotoras de melhores aprendizagens e o que se pode depreender delas, em relação a sua implementação. Os dados resultantes da administração do questionário foram analisados seguindo procedimentos estatísticos simples. No geral a pesquisa obedeceu às seguintes etapas: revisão da literatura e construção do conceptual do estudo; recolha e estudo dos documentos (plano curricular, planos temáticos e planos analíticos) normativos no contexto do processo de ensino e aprendizagem da Escola; preparação dos questionários; administração do questionário aos docentes do primeiro e terceiro anos, a transcrição dos excertos do texto dos documentos normativos que foram objeto de análise para uma matriz com dimensões de análise; interpretação desses discursos tomando em consideração as referências teóricas que suportam o estudo e, por fim, a elaboração do relatório.

A amostra do estudo foi estratificada em docentes das disciplinas do 1º semestre do 1º ano e docentes das disciplinas do 1º semestre do 3º ano, no ano académico de 2021. A amostra desenhada era de 70 docentes, porém, na prática conseguiu-se recolher 50 questionários. O nível de cobertura situou-se a 85.7%. Os professores que participaram do estudo foram seleccionados aleatoriamente e recorreu-se a lista dos docentes dos anos abrangidas pelo estudo, fornecida pelo Departamento de Ensino e Aprendizagem. A escolha desta amostra deveu-se ao fato dos docentes do primeiro ano serem estes que introduzem o estudante pela primeira vez aos métodos de ministração de aulas e as práticas avaliativas do ensino superior, ação que requer um vasto conjunto de saberes psico-didáticos.

Com relação aos docentes do terceiro ano é por estes estarem a trabalhar com estudantes que, por um lado, já estão familiarizados com um amplo conjunto de saberes científicos que compõe o currículo do curso e, por outro lado, se acredita que possuem uma capacidade de argumentação, condição que pode levar aos docentes à implementação de várias práticas avaliativas. Assim em cada ano foram inquiridos 25 docentes.

Em todo o processo de recolha de dados foram acautelados os princípios éticos da investigação, nomeadamente: os princípios de honestidade, a partir do qual explicou-se aos participantes da pesquisa a responsabilidade da pesquisadora, solicitando a colaboração dos mesmos na pesquisa. Adicionalmente, garantiu-se a confidencialidade das respostas que foram fornecendo, bem como o anonimato no preenchimento do questionário.

#### **4 Apresentação e análise dos resultados**

O estudo sobre as práticas de avaliação usadas pelos professores na ESU exigiu a recolha de dados nos 23 planos analíticos, do primeiro semestre do 1º ano e do 3º ano e administração do inquérito a 50 professores das turmas do 1º e 3º ano, do ano académico de 2021. Os inquiridos a sua maioria foram de sexo feminino. O grau académico dos professores que participaram no estudo e a formação psicopedagógica foram variáveis que interessaram captar nesta pesquisa, de modo a perceber a influência que podem exercer na escolha das práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem. Assim dos 50 professores inquiridos 30% possuem o grau de Licenciado; 42% de Mestre e 18% de Doutor. Do universo 78% tem a formação psicopedagógica, 16% não tem e 3% não responderam a questão. Sobre o tempo de serviço a maioria tem mais de dez anos de serviço correspondendo a 76%, leva afirmar que são professores com experiência no processo de ensino e aprendizagem.

##### **4.1 Planificação da avaliação no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas que corporizam o currículo da ESU.**

A programação dos tipos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem na ESU é feita a prior quando se elaboram os planos analíticos das disciplinas semestrais ou anuais. Da análise feita constatou-se que nos planos analíticos das disciplinas do primeiro

semestre do 1º ano existe uma variedade de projeções, nove planos analíticos apresentam como projeção testes escritos individuais, porém, três dentre estes fazem menção a realização do teste escrito individual e trabalho independente individual; um plano dá indicação de efetivação de testes individuais e oito avaliações formativas (práticas e teóricas) após a lecionação de um grupo de conteúdos que corporizam as unidades temáticas, por fim, existem três planos que não prevê nenhuma avaliação.

De igual modo foi feita a mesma análise em relação aos onze planos analíticos das disciplinas do primeiro semestre do 3º ano, onde se constatou que sete destes têm idealizado como avaliação testes escritos individuais, quatro destes não só programaram testes escritos mais também trabalho independente individual, três não preveem nenhuma avaliação e um plano planejou a realização de testes escritos, trabalho independente e organização de um portfólio.

Como se pode entender, a idealização de avaliação apresentada nos planos analíticos, que foram objeto de análise é diversificada, 69.5% planejaram testes escritos individuais, 30% destes planos preveem a realização de testes escritos e trabalhos independentes, 26% não preveem nenhuma programação de avaliação e 0.8% programaram testes escritos, trabalhos independentes e organização de portfólio.

A planificação da avaliação presente nos planos é tripolar. No primeiro polo tem-se os planos que dão ênfase aos testes escritos e aos trabalhos individuais. Segundo Luckesi (1998) a implementação desse tipo de avaliação tem o seu alicerce na “pedagogia de exame”. Esta prioriza o academicismo, fazendo com que no processo de ensino e aprendizagem predomine avaliação sumativa, que valoriza a resolução de exercícios de forma individual a partir dos conteúdos ministrados pelo professor na sala de aula, com o propósito de certificar e selecionar.

No segundo polo estão os planos que não apresentam nenhuma programação de como serão avaliados os alunos no processo de ensino-aprendizagem, o que levanta a seguinte questão: como será feita a retroalimentação deste processo de ensino-aprendizagem? A não previsão de avaliação nesses planos analíticos é uma divergência com o que defendem os autores Ribeiro (1999); Barreira (2001), que consideram avaliação um momento informativo, de descobrir as dificuldades dos alunos e adaptar o ensino há novas estratégias para a superação das mesmas.

Os professores nessas disciplinas assumem-se como verdadeiros donos de conhecimento que vão implementando qualquer tipo de avaliação sempre que achar e

atribuindo notas de forma arbitrária aos seus estudantes. Por fim, o terceiro polo é constituído por planos que de forma insipiente programaram avaliação no espírito de negociação e construção, aceitando que o processo de ensino e aprendizagem ocorre numa diversidade cultural carregada de várias formas de conhecimento, que devem coexistirem no momento da avaliação do processo de ensino e aprendizagem formal.

#### **4.2 Práticas avaliativas usadas pelos professores a ESU**

Para a identificação das práticas de avaliação usadas pelos professores foi apresentada uma diversidade de práticas que podem ser implementadas pelos professores no processo de avaliação, tais como: testes escritos individuais, trabalho escrito individuais, trabalho escrito em grupo, apresentação oral do trabalho em grupo, questionário oral, portfólio, exercícios de autocorreção, autoavaliação, trabalho de projetos, teste oral e experiência com o estudante no trabalho de campo. Destas práticas o trabalho escrito individual (76%) foi indicado pelos professores respondentes do questionário como sendo a prática mais usada. E, de forma regressiva constatam-se práticas usadas com pouca frequência tais como: questionamento oral (63%); os testes escritos individuais (64.8%); trabalho escrito em grupo (43%); apresentação oral de trabalho em grupo seguida de debate (34%). O portfólio (53.3%); experiência com alunos no trabalho de campo (48.9%); os trabalhos de projetos (48.7%); o teste oral (47.6%); avaliação a partir de critérios (31%); exercícios de auto correção (28.2%); grelha de observação sobre os aspectos observados durante o processo de aprendizagem (24.4%) são práticas que os professores não usam para avaliação das aprendizagens dos seus estudantes.

Como se pode entender o trabalho escrito individual, os testes escritos individuais e o questionamento oral constituem as práticas de avaliação dominantes no contexto da ESU. O domínio dessas práticas encontra explicação na primeira geração de avaliação referenciada por Fernandes (2005), em que avaliação é vista como sinônimo de medir, com a função de classificar, selecionar e certificar. O conhecimento é o único para verificar se ocorrem ou não mudanças comportamentais no seio dos estudantes, o que leva a percepção de que a concepção do processo de avaliação presente nos professores está baseada no modelo tradicional.

#### **4.3 Percepções dos professores da ESU sobre o tipo das práticas de avaliação que estimulam mais as aprendizagens**

Na sequência das práticas mais usadas na avaliação foi necessário buscar as percepções dos professores inquiridos sobre as práticas avaliativas consideradas mais adequadas para o estímulo do desenvolvimento de mais aprendizagens no seio de estudantes. Dos 50 professores que responderam a questão, 73.9% indicaram o trabalho escrito individual; 69.6% teste escrito individual; 64.6% questionamento oral e 46% apresentação oral de trabalho em grupo, como sendo as práticas avaliativas que mais estimulam os alunos a desenvolverem a sua aprendizagem. Em contra partida, os exercícios de autocorreção (58.7%); a grelha de observação sobre os aspectos observados durante o processo de aprendizagem (50%); a experiência com alunos no trabalho de campo (59.5); o portfólio (40%) e os trabalhos de projetos (39%) foram práticas mencionadas pelos professores como sendo aquelas que não estimulam os estudantes no desenvolvimento das suas aprendizagens.

O entendimento dos professores sobre as práticas de avaliação que promovem mais aprendizagens nos alunos é contrário às abordagens que olham para avaliação como sendo aquela que ocorre de forma simétrica na inter-relação professor e aluno, assumindo-a como recolha sistemática de informações sobre as quais se formulam juízos de valor que permitem a tomada de decisões. Ademais, orienta o aluno a identificar o seu sucesso e as suas dificuldades, fornece ao professor o *feedback* de todo o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as etapas pré-definidas. A essência dessas abordagens está no paradigma crítico ou emancipatório que apela para que o professor observe o pressuposto de negociação, construção e interação entre os intervenientes do processo de avaliação (Fernandes, 2005), dado que, estimula “a autoavaliação e o desenvolvimento consensual de critérios, por forma a promover a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento dos sujeitos implicados nos processos educativos” (Baneira, 2001, p.63).

É assim que Fernandes (2005) advoga que esta dinâmica torna avaliação receptiva e construtivista, uma vez que, se baseia no uso diferenciado de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação, o que permite verificar se ocorrem ou não alterações comportamentais. Portanto a observância desta perspectiva pode conduzir ao abandono da percepção de que a melhor forma de avaliar é aplicação da avaliação sumativa, que a

partir desta pode-se medir, certificar, selecionar e formular juízo de valor, como se tratasse de objetos.

### **Considerações finais**

O estudo parte de pressuposto de que os professores da ESU orientam avaliação no modelo tradicional assente no princípio de avaliação como instrumento de medição dos resultados do processo de ensino e aprendizagem, e definiu-se como objetivo conhecer as práticas de avaliação usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem na ESU. A análise feita revelou a confirmação da hipótese e a materialização do objetivo. Uma vez que, na ESU que constituiu objeto de pesquisa avaliação é tida e usada como medida e como classificação que permite selecionar.

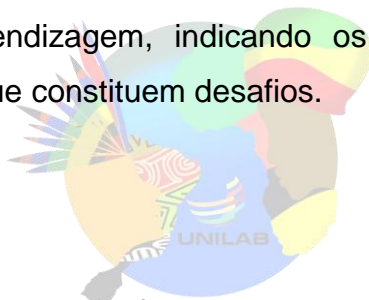
Esta percepção está visível nos planos analíticos que apresentam toda a programação do processo de ensino do semestre ou do ano predominarem os testes escritos individuais (65%); 26% não apresentam nenhuma programação de como vai decorrer avaliação nas suas disciplinas, fato que permite a colocação de várias questões, em busca de querer saber como é que os professores vão verificar o alcance ou não dos objetivos pré-definidos; e, só 0,8% de planos é que apelam às práticas avaliativas que conduzem avaliação á sua função formativa, na perspectiva de negociação e construção.

Ademais, os professores respondentes do questionário indicaram como práticas de avaliação usadas com frequência testes escritos individuais (63.8); trabalhos escritos individuais (64%) e questionamento oral (76%), e por outro lado, na questão relacionada com a indicação das práticas que promovem melhores aprendizagens os professores continuaram apontarem o trabalho escrito individual (73.9%); testes escritos (69.6%) e questionamento oral (64.9%).

A pesquisa demonstrou ainda que os professores da ESU não priorizam as práticas avaliativas que estimulam os estudantes na elaboração do conhecimento de forma independente, uma vez que, não implementam técnicas de avaliação que levam os estudantes a desenvolverem capacidade de autoavaliação das suas aprendizagens. Por exemplo, na questão relacionada com o saber quais as práticas de avaliação que promovem mais aprendizagens, as suas respostas revelaram ser incipiente o uso das práticas de avaliação como: experiência com estudantes no trabalho de campo (59,5%); exercícios de autocorreção (58.7%); o portfólio (40%) e os trabalhos de projetos (39%).

O não uso destas práticas retira na avaliação o mérito desta acompanhar a evolução dos estudantes, a recolha sistemática de informações sobre as quais pode-se formular um juízo que permite a tomada de decisão. A diversificação das técnicas de avaliação pode ajudar a ultrapassar o procedimento de usar avaliação na procura do que os estudantes não aprenderam, mas, buscar o que os estudantes aprenderam, desconstruir a percepção de que avaliação se resume na aplicação de testes escritos e no trabalho escrito individual, pois os resultados desta técnica pode não visualizar a situação real dos estudantes.

Contudo, pode-se afirmar que independentemente do paradigma que cada docente adota na avaliação é preciso ter em consideração que esta ocorre no seio dos estudantes que se caracterizam por diversidade cultural. Como se pode depreender, cada estudante chega a Escola com um conhecimento prévio obtido na sua cultura e que serve de base para a compreensão dos conteúdos didáticos e estes podem ser avaliados num ambiente de negociação e construção de *feedback*, acompanhando o estudante no desenvolvimento da sua aprendizagem, indicando os objetivos alcançados, os não alcançados e as dificuldades que constituem desafios.



## Referências

- Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: concepções Psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. Coimbra, Almedina.
- Ballester, M. et al. (2003). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.
- Bradfield, J.; Moredock, H.S. (1963). *Medidas e testes em educação*. Rio de Janeiro, Fundo de cultura.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do Ensino Básico*. Coimbra, Universidade de Coimbra, tese de doutoramento (policopiado).
- Bloom, B. S. et al. (1983). *Taxionomia de objetivos educacionais e domínio cognitivo*. Porto Alegre, Globo.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Texto Editora.

- Furtado, A. (2014). *Manual de curso de lidar com a diversidade cultural e promover a igualdade e valorizar a diferença*. Disponível em: [www.cidadesglocais.org/ficheiros/file/diversidade\\_cultura.pdf](http://www.cidadesglocais.org/ficheiros/file/diversidade_cultura.pdf). Acesso em: 18 mar. 2020.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. San Francisco, Jossey Bass.
- Grupos de Disciplinas (2020). *Planos analíticos das disciplinas do 1º semestre do 1º ano*. Maputo, ESU.
- Grupos de Disciplinas (2019). *Planos analíticos das disciplinas do 1º semestre do 3º ano*. Maputo, ESU.
- Habermas, J. (1997). *Teoria de la accion comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Catedra.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmitificada*. Porto Alegre, Artmed.
- Hoffmann, J.M.L. (2008). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre, Mediação.
- Jorba, J. ; Sanmarti, N. (2003). *A função pedagógica da avaliação*. In: Ballester, M. et al. (Org.). *Avaliação como apoio aprendizagem*. Porto, Atmed.
- Kraemer, M. E. P. (2006). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. coloquio internacional sobre gestão universitária na América do sul. Disponível na Internet via [https://www. Anpocs. Avaliação/bib61.pdf](https://www.Anpocs.Avaliação/bib61.pdf). Acesso em 18 de Abril de 2021.
- Luckesi, C.C. (1998). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*, São Paulo, Cortez.
- Machado, E. (2007). *Avaliação e participação: um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação continua*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, tese de doutoramento (policopiado).
- Machado, M. A. A. (1995). *Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas*. São Paulo, Revista Editorial.
- Pacheco, J. A. (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In: Almeida, L. S. e Tavares, J. (Org). *conhecer, aprender, avaliar*. Porto, Porto Editora.
- Perrenoud, F. (2008). *Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica*. Lisboa, Educação Inclusiva.
- Rabelo, E. H. (1998). *Avaliação: novos tempos e novas práticas*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa, Texto Editora.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo – Uma Reflexão Sobre A prática*. SP, Artmed.



\_\_\_\_\_. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre, Artmed.

Tapias, J.A.P. (2013). “Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo interculturais”. In: Sacristán, J. G. (Org.): *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo, Penso.

Recebido em: 14/02/2022

Aceito em: 25/05/2022

**Para citar este texto (ABNT):** JAMISSE, Olga Judite. Práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongué: Cidade de Maputo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.58-74, jan./jun.2022.

**Para citar este texto (APA):** Jamisse, Olga Judite (jan./jun..2022). Práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Escola Superior Ulongué: Cidade de Maputo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 58-74.

