



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Da avaliação aferida à avaliação em sala de aula: um estudo
em escolas do ensino básico de São Tomé e Príncipe**

Mirabel Costa Ribeiro

Orientador(es) | Marília Castro Cid

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e
Políticas Educativas**

Dissertação

**Da avaliação aferida à avaliação em sala de aula: um estudo
em escolas do ensino básico de São Tomé e Príncipe**

Mirabel Costa Ribeiro

Orientador(es) | Marília Castro Cid

Évora 2020



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Sara Maria de Azevedo e Sousa Marques Pereira (Universidade de Évora)
- Vogal | Marília Favinha (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Marília Castro Cid (Universidade de Évora)

DEDICATÓRIA

Ao Ministério da Educação e a todos os professores do sistema de ensino de S. Tomé e Príncipe.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos e reconhecimento à Professora Doutora Marília Castro Cid, minha orientadora, pelo pronto e incondicional apoio manifestado durante a orientação deste trabalho. Quero ainda agradecer a minha família e amigos pelo apoio constante, pela presença e toda a dedicação incondicional para o sucesso do presente trabalho.

Da avaliação aferida à avaliação em sala de aula: um estudo em escolas do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe.

RESUMO

O presente estudo tem como ponto de partida os resultados da Avaliação Nacional, designada em São Tomé e Príncipe de Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico (AALEB), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no ano lectivo 2015/2016, e as avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Procura também caracterizar práticas avaliativas, com vista a compreender o contexto e identificar possibilidades de melhoria.

Para a efectivação deste estudo, a metodologia adoptada baseou-se num paradigma de tipo interpretativo com abordagem qualitativa, tendo-se realizado uma revisão bibliográfica com vista à fundamentação teórica do trabalho e ao aprofundamento conducente à recolha e análise de dados obtidos.

Com este estudo, espera-se contribuir para a definição de estratégias que possam conduzir à melhoria das práticas de professores na sala de aula, uma vez que as informações relativas à avaliação externa mostram que o nível de aprendizagem dos alunos está abaixo do desejável. Deste modo, os dados recolhidos consistiram essencialmente na entrevista e observação de aulas de 6 professores que leccionavam as turmas de 4.^a classe das escolas onde se realizou o estudo.

A realização do estudo permitiu chegar às seguintes conclusões principais: por um lado, referir que efectivamente os professores têm pouco conhecimento do processo da avaliação aferida e desconhecimento dos seus resultados; por outro lado, parece haver uma tendência instalada para apoiar/ ensinar os alunos durante as avaliações formativas e sumativas, fazendo com que os alunos se sintam condicionados ao desenvolver as avaliações externas. No nosso entender, as direcções do Ministério da Educação e das escolas recebem os resultados mas não procedem à devida divulgação dos mesmos junto aos professores. Por isso, torna-se importante sugerir que em avaliações futuras seja criada uma equipa de trabalho para pensar nas estratégias de melhoria dos problemas detectados.

Palavra-chave: Avaliação Aferida, Avaliação Formativa, Estratégias Pedagógicas, Ensino Básico, Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe.

Title: From the Measured National assessment to classroom assessment: a study in São Tomé and Príncipe Primary Schools.

ABSTRACT

The present study has as its starting point the results of the National Assessment, designated in S. Tomé and Príncipe of Large Scale Assessment in Basic Education (AALEB), in the Portuguese Language and Mathematics subjects in the academic year 2015/2016 and the evaluations since these results are contrasting. It also seeks to characterize evaluative practices in the classroom, in order to understand the context and identify possibilities for improvement.

For the purpose of this study, the adopted methodology followed an interpretive paradigm with a qualitative approach. A bibliographic review was carried out in order to deepen the work leading to the collection and analysis of the data obtained.

With this study, it is expected to contribute to the definition of strategies that can lead to the improvement of teachers' practices in the classroom, since the information related to the external evaluation shows that the level of student learning is below the desirable level. The data collected consisted mainly of the interview and observation of classes of 6 teachers who teach the 4th class classes of the schools where the study was carried out. Conducting the study led to the following conclusions: Firstly, it should be noted that teachers do not know much about the evaluation process and are not aware of their results; on the other hand, there seems to exist an installed tendency to support / teach students during formative and summative evaluations, making students feel conditioned in developing external assessments. In our opinion, the directorates of the Ministry of Education and of the schools received the results but did not proceed to the proper disclosure of them to the teachers. Therefore, it is important to suggest that in future evaluations a work team be created to think about strategies to improve the problems detected.

Keywords: Measured National Assessment, Formative Evaluation, Pedagogical Strategies, Basic Education.

INDICE

INDICE DE GRÁFICOS	
ÍNDICE DE IMAGENS.....	
INTRODUÇÃO	2
Objecto de estudo	2
Problema e Objectivos.....	4
Organização da Dissertação	6
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	8
1.1. Organização geral do sistema educativo de São Tomé e Príncipe.	8
1.2. Conceito de avaliação.....	12
1.3. Tipos de Avaliação	17
1.3.1 Avaliação externa	18
1.3.2. Avaliação Externa Aferida.....	25
1.3.3. Avaliação Interna: Formativa e Sumativa	31
2.4. Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: aspectos metodológicos.	37
CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	42
2.1. Opções metodológicas.....	42
2.2. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo	45
2.2.1. Contexto e escolas da investigação.....	47
2.2.2. Participantes da investigação	49
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	50
2.3.1. Entrevista a professores	51
2.3.2. Observação de aula	52
2.3.3. Pesquisa documental.....	53
2.4. Procedimentos de análise de dados	55
2.4.1 Entrevista	56

2.4.2. Observação	57
2.4.3. Análise documental	58
CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	61
3.1. Introdução.....	61
3.2. Avaliação Aferida.....	61
3.3. Resultados da entrevista aos professores.....	62
3.4. Apresentação dos dados da observação na sala de aula	78
3.4.1. Parâmetro 1. Avaliação e Feedback.....	78
3.4.2. Parâmetro 2. Gestão da sala de aula	80
3.4.3. Parâmetro 3. Clima na sala de aula.....	81
3.4.4. Parâmetro 4. Conteúdos tratados na aula.....	82
3.5. Análise documental	83
CAPÍTULO IV. COSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
4.1. Conclusões.....	87
4.2- Recomendações Pedagógicas.....	91
4.3. Limitações do Estudo	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
ANEXOS.....	99
Anexo 1: Caderneta do professor	98
Anexo 2: Registo biográfico de aluno	99
Anexo 3: Fotos do extracto de caderno de alunos	99
Anexo 4: Despacho 24/GM/MECF/2010.....	103
Anexo 5: Objectivos prioritários da Avaliação Aferida.....	113
Apêndice 1: Guião de Entrevista a professores	116
Apêndice 2: Guião de observação a professores	120
Apêndice 3: Grelha de categorização da informação das entrevistas.....	122
Apêndice 4: Extractos da observação.....	129

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Resumo da Metodologia de Investigação</i>	45
Tabela 2. <i>Distribuição dos professores entrevistados por género</i>	64
Tabela 3. <i>Distribuição dos professores pelo tempo de serviço</i>	64
Tabela 4. <i>Categoria A- Percepção dos professores sobre a avaliação aferida</i> ...	65
Tabela 5. <i>Categoria B - Formas de avaliação implementadas pelos professores na sala de aulas</i>	67
Tabela 6. Categoria C - Percepção das tarefas de ensino na sala de aula	72
Tabela 7. Categoria D - Resultados da Avaliação Aferida	75

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. *Nº de professores participantes na entrevista e observação de aulas-49*

ÍNDICE DE IMAGENS

<i>Ilustração 1. Estrutura do Sistema Educativo de STP.</i>	8
<i>Ilustração 2. Distritos seleccionados para o estudo, número de escolas e professores entrevistados</i>	46
<i>Ilustração 3- Profissionalização dos professores das escolas Alfa e Beta</i>	48

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Fazem parte da introdução deste trabalho, o objecto de estudo, objectivos, problemas e a organização da dissertação.

Objecto de estudo

Na educação, a avaliação faz-se presente nas diferentes formas e métodos que se implementa. Dalben (2005, citado por Chueiri, 2008, p. 51) considera que “o julgar, o comparar, isto é, o avaliar faz parte do nosso cotidiano”. Como afirma Caldeira (2000 citado por Chueiri, 2008, p. 51), “em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma.”

Certamente que no processo de avaliação há uma relação estreita com o que se pretende saber, por isso, o questionamento é fundamental para compreender o alicerce e ter uma visão global da intenção da avaliação em determinados contextos.

Deste modo, o estudo delimita-se pela avaliação externa, neste caso concreto a “Avaliação Aferida”, uma vez que é de extrema importância na medida em que este tipo de avaliação permite ao Ministério da Educação, professores e a toda a comunidade educativa conhecer o grau de conhecimento adquirido pelos alunos e/ou competências, contribuindo, assim, para controlar a eficácia e eficiência do sistema de ensino na formação de cidadãos num determinado país.

Nesta medida, “as melhorias têm-se centrado fundamentalmente a nível dos procedimentos burocráticos: desencadeiam-se processos de auto-avaliação, fazem-se relatórios, modificam-se projectos educativos, constroem-se documentos, mas, se tenta saber o que é que melhora na sala de aula, nas práticas efectivas, nos comportamentos, os resultados são duvidosos” (Costa, 2007, citado por Correia, 2011, p. 4).

Conforme as palavras de Valdés et al (2008, p. 11), “es así el desafío para la región consiste en construir y fortalecer sistemas de evaluación que abarquem ámbitos de los sistema educativos y generen información significativa que permita identificar aquellos aspectos que están limitando el aprendizaje y la participación de los estudiantes, el desarrolllo de las instituciones educativas y del funcionamiento del sistema.”

Deste modo, urge de facto conhecer a diversidade dos contextos educativos para que se comece a implicar toda a sociedade dos diferentes países no reconhecimento da importância da educação para aquisição de conhecimento. É sobre a problemática da

avaliação das aprendizagens dos alunos que diversos países têm congregado esforços no sentido de encontrar soluções para colmatar esta fragilidade que é a qualidade da educação.

A UNESCO faz referência à crise mundial da aprendizagem. Pensamos que de facto a qualidade de ensino tem estado a diminuir, o que implica nas crianças, jovens e adolescentes pouco conhecimento na leitura, escrita e também em algumas áreas da matemática como o cálculo.

Assim, há toda a necessidade de se conseguir ter programas de avaliação que resultem em informação útil para suscitar melhorias dos sistemas de ensino. Embora haja um crescimento destes programas, cerca de uma dezena deles, há que se fazer reflexão sobre a sua eficácia.

Nesta perspectiva e em consonância com a crescente importância e crescimento da avaliação a nível internacional, implementou-se um programa de avaliação das aprendizagens em S. Tomé e Príncipe (STP) que ainda é considerado de “frágil”, no ano 2016.

Assim, realizou-se a primeira Avaliação Aferida de Larga Escala em Maio do mesmo ano, sob a tutela do Gabinete de Acreditação e Avaliação Educacional, afecto à Direcção Geral de Planeamento e Inovação Educativa.

Considerando que STP teve, nessa data, a sua primeira experiência com avaliação de larga escala, é importante compreender como tal avaliação foi recebida por professores, no sentido de propiciar uma reflexão sobre resultados desta avaliação, em comparação com as avaliações que são realizadas na sala de aula por esses mesmos professores.

Uma vez que se considera não ser apenas a avaliação o único factor de melhoria do sistema da aprendizagem ou o saber do aluno, pensamos dever haver um alinhamento dos programas educativos para que se consiga, de facto, encontrar a melhoria de ensino que tanto se almeja.

Esta dissertação tem, assim, como área de investigação a avaliação educacional, incidindo na avaliação externa, designada em STP de Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico (AALEB) e também na avaliação interna realizada por professores nas escolas.

Pretendemos também conhecer a contrastação entre os resultados da AALEB e das outras avaliações (formativa e sumativa).

Problema e Objectivos

Apesar de existir um interesse crescente por parte de muitos países na melhoria do sucesso escolar, sobretudo após a obtenção dos resultados da avaliação aferida, nota-se que a avaliação das competências e habilidades dos alunos continua a ser uma preocupação a ser colmatada.

Assim sendo, tendo STP começado recentemente o processo de avaliação aferida e observado que o sucesso escolar está aquém do desejável, pretendemos encontrar estratégias que ajudem a melhorar o sistema.

Daí a necessidade de se ter em conta os resultados da avaliação aferida e contribuir para a definição de estratégias que contribuam para a melhoria das práticas educativas na sala de aula, particularmente nos anos iniciais do Ensino Básico (EB), uma vez que, é nesta fase que as crianças consolidam a leitura, a escrita e as diferentes formas de cálculo, como refere Salvador et al., (2008, pp. 55-56)

No entanto, Salvador et al (2008, pp. 55-56) refere ainda que a aprendizagem na tenra idade dá-se através da interacção entre a criança, a escola e a comunidade onde ela se insere.

Os resultados da AALEB em STP, realizado em 2016 aos alunos de 2.^a, 4.^a e 6.^a classes mostrou que, em todos os distritos do país, os alunos não estão a adquirir as competências básicas para transitar aos níveis subsequentes.

Ainda a mesma avaliação revela que os alunos da 4.^a classe evidenciam que o nível de aprendizagens está abaixo de 50%.

Contrariamente, os resultados das avaliações internas e dos exames realizados por professores e pela Direcção do EB têm mostrado que os alunos da 4.^a classe parecem adquirir conhecimentos e competências na Língua Portuguesa e Matemática.

Salienta-se ainda que os resultados destas avaliações internas e dos exames são mais elevados, sendo que as notas dos alunos estão entre 65 e 80 valores, evidenciando melhores resultados em relação à AALEB.

Sabendo que os tipos de avaliação respondem a objectivos diferenciados, ainda assim parece-nos importante atender às diferenças nesses resultados, uma vez que são bastante expressivos.

Relativamente as questões acima referidas, temos a destacar outro aspecto, conforme refere Nogueira (2015, p. 29), no seu relatório sobre Concepção e Estudo do Modelo e Plano de Formação realizado em STP aos professores com Formação e Sem Formação, que apenas 32,16% dos professores inqueridos têm domínio do processo de selecção e organização dos procedimentos de ensino.

Assim, a avaliação externa é um instrumento que detecta muito tarde os problemas de alunos, e é com base nessa realidade que o presente estudo tem como objectivo, para além da perspectiva sobre a avaliação aferida, conhecer qual a perspectiva dos professores sobre avaliação aferida e analisar quais são as práticas avaliativas dos professores na sala de aula.

Surge assim este trabalho de investigação com os seguintes objectivos específicos:

- ✓ Analisar os documentos resultantes do processo da avaliação aferida de larga escala no ensino básico e da avaliação interna com vista a identificar pontos comuns e contrastantes.
- ✓ Caracterizar a forma como os professores realizam a avaliação dos seus alunos, em função dos respectivos contextos de ensino e de aprendizagem.
- ✓ Recolher informações relativamente às perspectivas dos professores sobre a importância dos resultados da avaliação aferida.
- ✓ Propor recomendações pedagógicas que contribuam para a promoção do sucesso escolar com base nos resultados obtidos.

Moreira (2007, citado por Marques, 2011, p.3) afirma que “por formulação ou definição do problema deve entender-se todo o processo que vai desde a ideia inicial de investigar algo até à conversão dessa ideia num problema investigável.”

Deste modo, referirmos que a formulação do problema de investigação é de extrema importância, na medida em que orienta todo o processo de investigação.

Em suma, qualquer investigação é levada ao esclarecimento de dúvida, replicar um fenómeno, experimentar uma teoria e chegar a encontrar soluções para determinado problema. (Almeida & Freire, 2008, p. 3).

Organização da Dissertação

Este estudo encontra-se estruturado em quatro capítulos e introdução. Primeiramente, é feita a introdução do trabalho, onde consta o objecto de estudo, objectivos e problemas, e a organização da dissertação.

No que concerne ao primeiro capítulo, será feito o enquadramento conceptual. Nele serão abordados a Organização do Sistema Educativo de STP, Conceito de Avaliação, Tipos de Avaliação, Avaliação Externa Aferida, Avaliação Interna e Avaliação Aferida em São Tomé e Príncipe.

Relativo ao segundo capítulo sobre o enquadramento metodológico, será apresentado a modalidade de investigação, as técnicas de recolha de dados, à caracterização das escolas e os participantes do estudo.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, sobre a apresentação e discussão dos resultados, será feita a síntese analítica e crítica de todas as etapas inerentes a este estudo, assim como toda a sistematização de dados provenientes das entrevistas realizadas aos professores, observação de aulas e dos documentos analisados.

No quarto capítulo, apresentaremos as considerações finais do estudo realizado, assim como recomendações pedagógicas e limitações do estudo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1.1. Organização geral do sistema educativo de São Tomé e Príncipe.

O sistema educativo de São Tomé e Príncipe (STP) é administrado pelo Ministério da Educação que gere também a Ciência, a Cultura e a Comunicação até o mês de Fevereiro do ano 2019. Esse sistema compreende vários níveis de ensino e de percurso formal e informal. O percurso formal vai da educação pré-escolar ao ensino superior, no entanto, o percurso informal é constituído pela alfabetização destinada aos adultos analfabetos, assim como pelo programa de ensino geral e aprendizagem profissional destinado aos jovens que não são escolarizados (Figura 1).

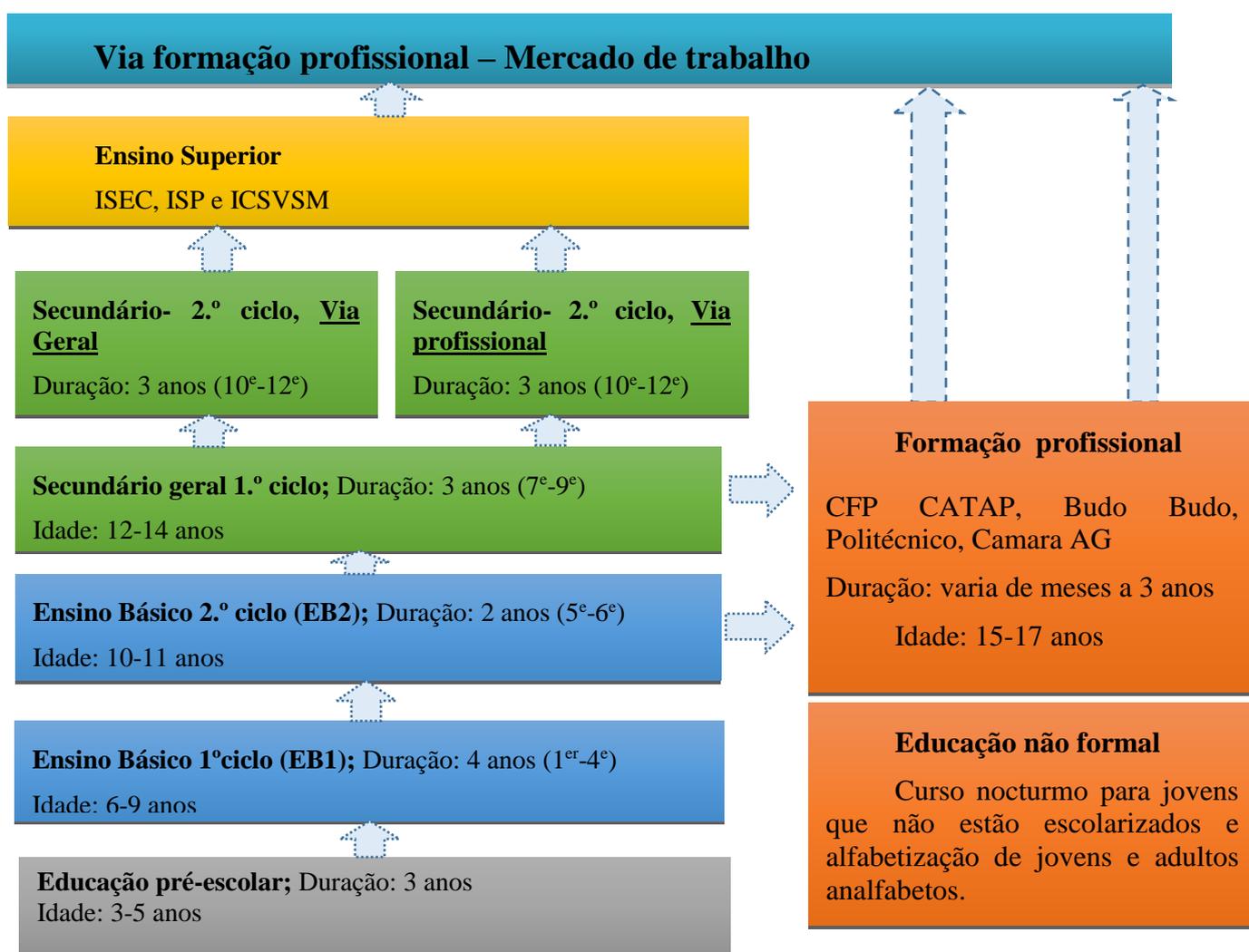


Ilustração 1. Estrutura do Sistema Educativo de STP.

Fonte: Elaboração própria.

O sistema de ensino em São Tomé e Príncipe começa, então, com a educação pré-escolar que, teoricamente, acolhe crianças de 4 e 5 anos por um período de dois anos. Este nível de educação é destinado a desenvolver capacidades psicomotoras, capacidades cognitivas e emocionais de crianças a fim de prepará-las para a entrada no ensino básico. Ele é fornecido por várias estruturas de pré-escolar, creches e berçários, públicas e privadas, cujo número foi estimado em 103 escolas em 2017. A educação básica, com uma duração total de seis anos, é dividida em dois ciclos. O primeiro é a partir do 1.º a 4.º classe e acolhe crianças de 6 a 9 anos, enquanto o segundo ciclo (5.ª e 6.ª classes) tem como alvo crianças de 10 a 14 anos para um período de dois anos.

O ensino secundário também está dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo vai da 7.ª a 9.ª classe e tem por alvo as crianças de 12 a 14 anos de idade. As matérias são de âmbito geral, mas distinguem-se do ciclo precedente pelo reforço de elementos artísticos, científicos e técnicos. Ao cabo da 9.ª classe, os alunos que completarem com sucesso esse nível de ensino obtêm um certificado¹ que lhes permite prosseguir os estudos no segundo ciclo. Este, com igual duração de três anos, vai da 10.ª a 12.ª classe e acolhe jovens dos 15 aos 17 anos. Dispõe de dois percursos: um percurso geral e outro dito profissionalmente qualificante. Este ciclo, frequentado nos liceus, é certificado por um diploma² de fim de estudos secundários e prepara os alunos para o mercado de trabalho ou para prosseguirem estudos superiores.

A formação profissional e a aprendizagem visam formar jovens dos 12 aos 19 anos. Asseguram-nas principalmente Centros de Formação Profissional (CFP). Actualmente, o país dispõe de seis CFP, dos quais cinco públicos³ e um privado⁴, que oferecem percursos bastante variados tanto em termos de duração como de vias. Os principais percursos hoje oferecidos são os que seguidamente se indicam:

¹ *Certidão de habilitação da 9.ª Classe.*

² *Certidão de habilitação da 12.ª Classe.*

³ Trata-se dos seguintes CFP: CATAP, Budo-Budo criado em Fevereiro 2002, Camara Água Grande que abriu as suas portas em 2010, o CFP Politécnico em exercício desde 1987 e o CFP Politécnico Brasil-São Tomé, criado em Maio de 2014.

⁴ Trata-se do CFP SERCON.

- A aprendizagem profissional é direcionada a formação de jovens a procura do primeiro emprego que tenham pelo menos terminado o Ensino Básico (6.^a classe) para uma duração podendo variar entre um ano e 15 meses.

- A formação/qualificação inicial visa os jovens à procura do primeiro emprego que tenham completado pelo menos a 9.^a classe ou o primeiro ciclo do secundário. Os diferentes cursos têm uma duração compreendida entre um e três anos, dos quais vários meses são consagrados a um estágio em ambiente laboral com o objectivo de facilitar a rápida integração dos aprendizes no mundo de trabalho.

Os estágios profissionais são propostos aos jovens e adultos que tenham completado o segundo ciclo do secundário ou o ensino superior, durante um período que pode ir até nove meses.

- Aperfeiçoamento profissional: trata-se de módulos de formação de duração de dois a três meses para pessoas empregadas que procuram reforçar certos domínios específicos ligados ao seu emprego actual.

- A qualificação para o emprego é direcionada as pessoas que embora tendo já um emprego, correm o risco de o perder, ou aqueles que desejam mudar de emprego. A ideia é dar-lhes novas competências, com vista a facilitar a sua reconversão. Este tipo de formações tem um horizonte temporal de quatro a seis meses.

- A formação contínua em gestão é proposta a activos que trabalham por sua própria conta (auto-empresendedores) e que têm pelo menos seis anos de estudo. A formação centra-se na gestão das pequenas empresas.

O ensino superior público conheceu reformas importantes no decurso dos últimos anos. Com efeito, em 2014, na sequência do compromisso assumido pelo XVI Governo de desenvolver um ensino superior local, num contexto em que os estudantes prosseguiam maioritariamente os seus estudos no estrangeiro por ausência de suficiente oferta local, foi criada a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP) fundindo três unidades já existentes, a saber: i) o Instituto Superior Politécnico (ISP) que oferece vários cursos em ciências aplicadas e ciências sociais; ii) o Instituto Superior das Ciências da Saúde Vítor Sá Machado (ICSVSM) que oferece formações universitárias no domínio da saúde, enfermeiros, parteiras, farmácia e iii) o Instituto Superior da Educação e das Ciências (ISEC, outrora EFOPE) que forma os professores do pré-

escolar e do ensino básico e começou a formar profissionais na área da comunicação no ano lectivo 2017/2018.

Há duas instituições de ensino superior privado no país, a saber: o Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática (IUCAI) e a Universidade Lusíada de S.Tomé e Príncipe (ULSTP).

As Universidades existentes no país têm protocolo estabelecido com as Universidades estrangeiras que têm vindo a realizar cursos de mestrado e o doutoramento internamente.

A nível dos percursos universitários e dos diplomas propostos pelas universidades em STP, certos estudantes têm ainda de passar por um primeiro ano preparatório (ano zero), a preparação de um bacharel dura três anos, a licenciatura é obtida ao cabo de quatro anos de estudos ou bacharel + 1 ano enquanto que o mestrado é de dois anos de estudos depois de uma licenciatura.

- Fora do percurso formal acima descrito, existem igualmente programas de educação não formal. Além da alfabetização, que visa analfabetos, existem cursos nocturnos que se destinam a jovens que abandonaram a escola a fim de lhes permitir retomar os estudos desde o ensino básico e integrar-se no sistema formal ou de inserir-se directamente no mercado de trabalho. Estes cursos decorrem nas mesmas salas de aula e com o mesmo pessoal docente que no ensino básico e secundário⁵.
- Por fim, o país ostenta uma vontade consistente de integrar a educação especial em todos os ciclos do ensino. Visa pessoas possuidoras de qualquer deficiência física, sensorial, mental ou tendo dificuldades de integração social, com o objectivo de facilitar a sua inserção social. Na prática, isso passa por infraestruturas escolares, conteúdos pedagógicos adaptados a necessidades especiais e professores especializados.

É de salientar que tendo em conta que a educação em São Tomé e Príncipe é regido pela Lei de Bases do Sistema Educativo Nacional, a Lei acima mencionada foi

⁵ As estatísticas actualmente disponíveis sobre os cursos nocturnos não permitem fazer a distinção dos inscritos por aula e por nível. Por conseguinte, nas secções seguintes os inscritos dos cursos nocturnos serão referidos na totalidade mas não poderão ser contabilizados nos indicadores de escolarização.

revista no ano 2018, estando o Ministério da Educação se organizando para proceder a sua implementação de forma faseada durante o ano 2019. Ressalta-se, assim, que uma inovação proposta para o Ensino Básico na nova Lei, é o alargamento, a gratuidade, a obrigatoriedade e a universalidade deste nível de ensino para 9 anos, ou seja de, 1.^a a 9.^a classe.

1.2. Conceito de avaliação

Antes de mais importa salientar que o conceito de avaliação foi mudando ao longo dos tempos, entretanto, neste trabalho, quando se refere a avaliação, tem-se em consideração o domínio da avaliação educacional.

Segundo Sarubbi (1971), citado por Portal-Educação (2013), a avaliação educativa é um processo complexo que começa sempre pela formulação de objectivos e pela elaboração de meios para obter evidência e interpretação dos resultados. Apenas deste modo é possível compreender-se em que medida foram alcançados os objectivos formulando assim um juízo de valor.

É importante destacar que, tendo em conta que houve uma evolução no conceito de avaliação, a sua vinculação a diferentes paradigmas traduz-se em três grandes momentos, a destacar: (Rosales, 1990, citado por Libório, 2004, p. 91).

- Até aos anos sessenta: a avaliação convencional associada ao paradigma quantitativo e positivista;
- Durante os anos sessenta: a avaliação vinculada ao movimento de accountability;
- A partir dos anos setenta: a avaliação segue os novos paradigmas de investigação qualitativos, renovando-se o conceito de avaliação, sem, no entanto, se afastar totalmente do paradigma quantitativo.

De acordo com as perspectivas apresentadas por Rosales (1990), Requena (1995) e Casanova (1999), relativamente à evolução do conceito de avaliação em contextos educacionais, iniciamos com o Tyler, que marcou a teoria da avaliação nas décadas 40 e 60, e ao longo de vinte e cinco anos veio a ter uma grande influência na educação e na avaliação, a partir da utilização de testes. Por isso, o período entre 1930 e 1945 foi designado como a Idade Tyleriana, onde o autor definiu a expressão Avaliação Educacional, “para designar o processo de avaliação do cumprimento ou não dos

objectivos definidos.” (Fernandes, 2008, pp. 57-58). Este conceito de avaliação “traduziu-se na chamada pedagogia por objectivos” que, segundo Casanova (1999), deixou marcas até aos dias de hoje (Libório, 2004, p. 92).

Um outro contributo que marca fortemente a evolução da avaliação é a perspectiva de Scriven citado por Libório (2004, p. 93), de que “a avaliação formativa esta relacionada com a evolução da avaliação que surgiu na década de 70 do séc XX, quando se considerou que a necessidade de avaliar mais os processos em vez dos resultados.”

É com Scriven que surgem os conceitos de avaliação sumativa (ligada aos resultados) e de avaliação formativa (ligada aos processos), num contexto histórico em que Fernandes (2014) descreve a avaliação em educação como um domínio de conhecimento que ao longo dos tempos tem vindo a estabelecer e a consolidar o mundo ocidental a altura, em que sistemas educativos ocidentais iniciaram profundas reformas, sobretudo nas ciências físicas e naturais e na matemática, destinadas a melhorar a competência tecnológica do ocidente. O desenvolvimento dessas reformas e dos programas de acção a elas associados foi monitorizado através da utilização sistemática de estudos de avaliação. Consequentemente, a avaliação como disciplina desenvolveu-se significativamente tendo-se estabelecido os seus conceitos estruturantes como é o caso da avaliação formativa e da avaliação sumativa, introduzidos em 1967 por Michael Scriven no contexto da avaliação de programas e, em 1971, em contextos de avaliação das aprendizagens, por Benjamim Bloom e colaboradores.

Deste modo, pressupõe-se, segundo Fernandes (2014), que avaliar é um processo de recolha de informação de forma sistemática e deliberada que, ao longo dos séculos XIX e XX, sofreu mudanças acentuadas, evoluindo de um entendimento de avaliação como sinónimo de medição, para englobar a descrição da forma como são atingidos os objectivos e tomar decisões em função desse estado, para chegarmos ao paradigma actual, em que se passa a avaliar com o intuito de melhorar, com base em critérios e conhecimentos, com o objectivo de se formularem juízos de valor, que por sua vez serão sempre subjectivos e intersubjectivos.

Apesar desta evolução na área de avaliação e das profundas reformas, considera-se que ainda há muita discussão sobre essa temática, para que se consiga ter melhores

sistemas educativos, onde os alunos possam aprender para melhorar as suas competências, articulando assim as diferentes formas de avaliação.

No entanto, como refere Fernandes (2014), “a avaliação não é, por natureza, uma ciência exacta e, nesse sentido, não produz, normalmente, resultados exactos ou certos” (p. 293), como também Gipps sustenta com pressuposto de que “a avaliação não é um processo científico, nem uma ciência exacta” (citado por Fernandes, 2006, p. 33).

Em torno da evolução do conceito de avaliação são das quatro gerações identificadas por Guba e Lincoln (1989), sendo:

- A primeira geração, conhecida como a geração da medida, a qual “permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos”;

- A segunda geração, definida como geração da descrição, procurou superar algumas dificuldades da primeira geração, pois não se limita a medir os alunos, mas verifica como os mesmos chegam a alcançar os objectivos e tinha como objectivo descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos;

- A terceira geração, designada como geração da formulação de juízos ou julgamentos, provém na sequência de também superar as fragilidades da anterior, neste sentido, houve esforços de modo que se procedesse a formulação de juízo de valor em relação aos objectos da avaliação;

- A quarta geração, foi a de ruptura epistemológica, sendo que “grande parte desta avaliação é de referência construtivista, baseada num conjunto de princípios, ideias e concepções”. (Fernandes, 2008, pp. 56-62)

Havendo necessidade de superar as falhas da geração anterior, Guba e Lincoln (1989) consideram importante que se formulasse juízo de valor acerca dos objectos da avaliação. A teoria desses autores foi considerado de tal forma que nos finais da década de sessenta todas as abordagens da avaliação estavam com a formulação de juízo de valor acerca dos objectos da avaliação. Nesta sequência, Ferreira & Bastos, 2017, (pp. 429-430), referem que,

o conceito de avaliação das aprendizagens é muito mais abrangente que isso. Entende-se essa avaliação como um processo de construção de juízos de valor, ori-entado por finalidades diversas e realizado pela comparação com um referente. Isto é, o juízo de valor resulta da comparação das informações recolhidas sobre as aprendizagens dos alunos com normas ou com critérios de avaliação clarificados.

Em suma, pode-se dizer que, dos anos 70 a 80, houve uma grande evolução do conceito da avaliação que foi pensada numa perspectiva de continuidade e adaptações ao que se considerava ainda limitado para a concepção da avaliação. Nessa tradução de ideias, pode-se dizer que avaliação seguiu de uma lógica de medida, passando para a definição de objectivos e formulação de juízos de valor nas três primeiras gerações, que culminou com a última que se pode referir como uma alternativa às anteriores, de referência construtivista.

Refere-se, entretanto, que no horizonte temporal do século XX, sobretudo na última metade, houve uma evolução do conceito de avaliação mostrando que a avaliação tem, sem dúvida, um lugar extremamente importante no sistema educativo. Mas, apesar dessa evolução, como afirma Borralho & Delgadinho, s/d, p. 2, in Fernandes (2005), declara que na realidade portuguesa o sistema de avaliação é menos orientado para o processo de ensino-aprendizagem e mais voltado para questões de classificação ao invés da averiguação daquilo que os alunos efectivamente sabem fazer.

No entanto, não podemos ignorar que “a grande maioria dos estudos realizados no século XX traz preocupações principalmente relativas à fidedignidade da avaliação e suas implicações para a aprovação/reprovação e evasão escolar, e ao uso restrito de provas e testes” (Camargo, 1996, citado por Melhem, 2002, p. 16). Nesta linha de pensamento, encontramos actualmente alguns autores como Fernandes, Sobrinho que se debruçaram a sua pesquisa sobre o conceito de avaliação.

Outros autores como Perrenoud (1982), por seu lado, consideram que além da avaliação participar na *génese da diferença* existente a nível da aprendizagem também intervém no sucesso dos alunos. Rosado & Silva (s/d)

Scriven, Guba & Lincoln (1981) consideram que a avaliação procede de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão.” Rosado & Silva (s/d)

Autores como Noizet & Caverni (1985) & Cardinet (1993), referem a avaliação como um processo de averiguação dos objectivos, sendo que o produto escolar dos alunos é comparado a um modelo. Para eles, o processo de avaliação contribui para a

eficácia do ensino porque compreende a observação e a interpretação dos seus resultados. Rosado & Silva (s/d)

Simon (1992), por seu lado, afirma que “a avaliação é uma actividade complicada onde aparecem conflitos quando se propõe introduzir uma nova forma de avaliar.” Silva & Rosado. (s/d)

Para Cardinet (1993), “a avaliação é como um sistema que permite a comunicação entre professores e alunos por meio de um processo sistemático de recolha de informação.” Silva & Rosado. (s/d)

Nestas linhas de pensamento, encontramos actualmente alguns autores para quem a avaliação reúne várias das características que abordou-se anteriormente, como o Ketele (1993) que tem a concepção da avaliação como um processo para verificação de objectivos previamente definidos. Segundo este autor, “é no próprio processo de ensino-aprendizagem que provém a avaliação que, deste modo, opera como um mecanismo de verificação se os objectivos pretendidos são efectivamente atingidos.” Silva & Rosado. (s/d)

Este conceito de avaliação referido por Ketele (1993) traduziu-se na chamada pedagogia por objectivos que, segundo Casanova (1999), deixou marcas até aos dias de hoje. Um outro momento coincide com o contributo de Cronbach para quem a avaliação é “a recolha e uso da informação para tomar decisões sobre um programa educativo.” A informação adquire, para Cronbach, uma importância significativa, pois “quem toma decisões deve possuir um conhecimento muito completo da realidade e, por isso, as informações devem ser minuciosas e amplas, recorrendo às mais variadas fontes” Rosales, (1990) Citado por Libório, 2004, p. 92).

Sobrinho (2008, p. 201) no seu dizer refere que “é por isso mesmo que a avaliação deve ser crível, porém não pode ter a pretensão de ser a demonstração conclusiva da verdade. Sua função não é revelar ou determinar a verdade, mas sim fundar as possibilidades para os processos sociais reflexivos que produzam sentidos a respeito das acções, relações e produções educativas” (p. 205).

Neste contexto, a avaliação propõe a formulação de um juízo de valor, o que implica determinar critérios de modo que possa ser fiável. Nesta linha de pensamento, Sobrinho (2008, p. 205) considera que a avaliação deve ser um trabalho de articulação dos elementos heterogéneos, das relações e dos sentidos abertos e muitas vezes

contraditórios. De igual modo, entende ser um processo de formação, de apropriação dos sentidos das experiências, das situações e dos projectos de vida. Não separa o mundo objectivo e as visões subjectivas, não opõe os enfoques quantitativos e os qualitativos, nem separa os factos dos valores. (p. 205)

O que se pode referir em relação à opinião dos diferentes autores é que há uma complementaridade na conceitualização de avaliação de forma a torná-la mais completa e abrangente, tendo como foco os resultados e a qualidade. A avaliação, portanto, não é somente um processo de inteligibilidade e produção de sentidos que se basta a si mesma, é também um processo de intervenção directa nas decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos, quanto em termos de políticas públicas e de sistema, tem um sentido pedagógico de autonomização, regulação e além do mais, deve ser dinâmica.

Efectivamente, a avaliação não pode estar desligada dos objectivos na medida em que, esta combinação deve existir para que se consiga verificar se os resultados foram atingidos. Corrobora-se também com a ideia de outros autores, referindo que uma avaliação só contribui para verificar o efeito dos resultados no sistema quando estes são analisados e interpretados.

Contudo, reforça-se ainda que o conceito de avaliação pode ir além da compreensão de dados, como refere Stufflebeam (1985), citado por Libório, (2004, p. 93), quando defende “que existência de um contexto (C), uma entrada ou input (I), um processo (P) denominado de CIPP, permite definir a avaliação como um processo e assim, a informação reunida permite aos agentes educativos a tomada de decisão.”

Afirma Fernandes (2016 p. 8), “a avaliação é entendida como um processo que regula as aprendizagens, orienta o percurso escolar e certifica diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do Ensino Básico.”

Concluimos assim que o conceito de avaliação é plural mas está dependente do ou dos paradigmas teóricos que o abrangem e da forma como estes se sistematizam.

1.3. Tipos de Avaliação

Neste capítulo, proceder-se-á abordagem dos diferentes tipos de avaliação, iniciando pela externa, destacando a aferida e, por último, a avaliação interna, onde faz referência a avaliação formativa e sumativa.

1.3.1 Avaliação externa

Actualmente nos diferentes países há uma preocupação eminente para que os sistemas de avaliação educacional sejam mais eficazes, no sentido de dar resposta ao que se almeja, que é a qualidade de ensino nos diferentes sistemas.

Afirma Rojas & Esquiél (1998), citado por Greaney & Kellaghan (2011, p. 8), referem que “nos países da América Latina e do Caribe, foi impulsionado de forma muito rápida na década de 1990, a avaliação externa, permitindo o fornecimento de dados, para reformas educacionais.”

Embora se tenha criado o processo de avaliação há décadas, tem estado, até à presente data, a surgir preocupações relativamente à forma como se concebe a avaliação. Em alguns países escandinavos e em outros como os Estados Unidos da América, Inglaterra, Holanda, França ou Austrália, como menciona Fernandes (2008), “após muitos anos de exames nacionais e de resultados consistentemente modestos, têm surgido críticas bastante fortes às medidas utilizadas para monitorar o desempenho dos alunos e para avaliar os respectivos sistemas” (p. 99).

Actualmente, a sociedade exige qualidade do sistema de ensino. Por isso, a forma de fazer o devido monitoramento é importante para responder às exigências impostas pela sociedade, o que requer rever muitos aspectos na educação, desde a profissionalização do professor ao desenvolvimento do currículo implementado.

Hoje, com a chamada “economia de conhecimento”, a necessidade de se obter informação sobre o que os alunos aprendem na escola tem assumido importância crescente, por outro lado, “alguns analistas argumentam que os alunos necessitarão de níveis de conhecimento e habilidades mais elevados que no passado” (Greaney & Kellaghan, 2008, p. 18).

É neste contexto que, ao nível internacional, têm sido pensadas e propostas orientações políticas a serem praticadas nos diferentes contextos educativos para que se garanta uma melhoria de ensino, através da prática de avaliação. É neste âmbito que a UNESCO, na sua declaração Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, e depois da Declaração de Jomtien, representou uma mudança na avaliação da qualidade, tirando o foco dos insumos educacionais e passando a enfatizar os resultados da aprendizagem. No artigo 4.º da Declaração de Jomtien está patente que a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efectivos da aprendizagem, e

não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Por um lado, embora as orientações de política sejam importantes, por outro lado, como nos esclarece, Greaney & Kellaghan, (2011, p. 22),

se uma avaliação nacional é realizada apenas para atender a exigência de um órgão financiador, ou mesmo para cumprir os compromissos internacionais assumidos por um governo no sentido de monitorar os progressos destinados a alcançar os objectivos de Desenvolvidos do Milénio, tal avaliação pode ser mais que um valor simbólico, e suas conclusões podem não ter peso algum na gestão do sistema educacional ou na formulação de políticas.

Desta forma, pensa-se ser também importante que o sistema de avaliação nacional seja o centro de decisão orientador, mesmo sabendo que “os sistemas de avaliação nacional em várias partes do mundo tendem a apresentar traços comuns. Todos incluem avaliação da linguagem dos alunos ou letramento em leitura, e das suas habilidades matemáticas (ou letramento em matemática)” (Greaney & Kellaghan, 2011, p. 8).

Embora haja traços comuns na avaliação, considera-se que, pelo facto de cada um ter o seu currículo e os objectivos definidos para a aquisição escolar divergirem, o modo de implementar também se diferencia. De facto, “a referida avaliação difere de um país para outro. Em alguns países, a avaliação é realizada todos os anos, embora a área do currículo avaliada possa variar de ano para ano. Em outros sistemas são menos frequentes” (Greaney & Kellaghan, 2011, p. 8). Conforme as palavras de Melo & Sousa (2005), “os sistemas tradicionais de avaliação por consenso evoluíram para a procura de padrões nacionais que não dependessem exclusivamente das preferências e orientações subjectivas de cada professor e escola” (p. 5).

Muitas avaliações têm os seus critérios ou padrões definidos, o que faculta um suporte aos profissionais dos sistemas educativos na construção de instrumentos mais padronizados, que garanta a equidade no momento da implementação da avaliação.

Esta última tarefa, no contexto da avaliação externa das aprendizagens, é igualmente de grande complexidade e, como é sabido, tem-se baseado na Teoria Clássica dos Testes e, mais recentemente, na Teoria de Resposta ao Item. Medir rigorosamente o que os estudantes sabem e são capazes de fazer exige a mobilização de uma diversidade de disciplinas (e.g., pedagogia, currículo, avaliação, psicologia, estatística) e, ainda assim, não podemos afirmar, acima de qualquer suspeita, que um dado teste mede exactamente

o que os alunos sabem ou são capazes de fazer relativamente a um dado domínio do currículo. (Madaus, Russell & Higgins, 2009, citado por Fernandes, 2014, p. 292)

Apesar de considerar-se que a avaliação realizada aos alunos para medir efectivamente o nível do seu conhecimento não dá resultados claros e precisos daquilo que efectivamente o aluno está a adquirir como competência previamente definida no currículo, pelo facto de não se considerar alguns factores externos. Esta dificuldade que ocorre no processo de avaliação pode induzir a lacunas, o que traz imprecisão e pode influenciar nos resultados. Todavia, e como refere Goldstein (1996, 2004, citado por Fernandes, 2014, p. 292), não quer dizer que “os testes ou os exames não produzam resultados credíveis, plausíveis, justos e úteis. O que significa é que os testes ou os exames, se quisermos, não são à prova de imprecisões e de erros, não podemos dizer que são um valor absoluto e isso tem que ser tido na devida conta.”

As avaliações externas são um sistema paradoxal porque, por um lado, produzem efeitos que podem ser considerados positivos e que são deliberadamente desejados (e.g., cumprimento dos programas, utilização de estratégias de ensino e avaliação inovadoras, maior empenhamento dos alunos, ensino mais orientado para questões consideradas fundamentais) mas, por outro lado, produzem igualmente efeitos colaterais, não desejados e não intencionais com consequências francamente negativas e que podem prejudicar os alunos e as famílias (e.g., estreitamento do currículo, ensinar apenas para o exame, estudar apenas os assuntos que supostamente saem no exame, abandono escolar precoce, retenção). (Fernandes, 2014, p. 298)

No que diz respeito à implementação e utilização dos resultados das avaliações externas, embora em muitos países já exista uma grande experiência no processo de avaliação externa, sobretudo na área da avaliação das aprendizagens, no sentido de obterem informação da realidade do sistema educativo, em S. Tomé e Príncipe, por exemplo, foi implementado precocemente, tendo havido uma experiência realizada em 2016, onde se sugere, numa proposta de despacho, que a mesma seja elaborada em cada três anos e seja designada de Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico (AALEB).

Desta forma, considera-se que a avaliação nacional das aprendizagens é importante para mostrar uma “radiografia” do sistema educativo. Nesta óptica, Kellaghan & Greaney (2011) referem que a “avaliação nacional pode fornecer

informações sobre um número limitado de medidas de resultado às quais atribuem importância os formuladores de políticas, os políticos e a comunidade educacional mais ampla” (p. 17). Reforça ainda que “a avaliação nacional também permite fornecer dados para se realizar determinado tipo de auditoria nacional da educação.” (p. 7)

Embora a avaliação seja importante para o sistema, não se pode descorar a relevância da mesma para avaliar o conhecimento do aluno e sobretudo a transformação destes conhecimentos no “saber fazer.” É imprescindível que o conhecimento adquirido pelo aluno possa levá-lo à prática do dia a dia, levando-o a reflectir, pensar e analisar as situações das suas vivências no sentido de resolver um determinado problema. Pensa-se que só faz sentido uma avaliação que tem em conta vários aspectos do aluno. Pois, como refere Fernandes (s/d),

avaliar o desempenho dos alunos em tarefas rotineiras ou conhecimentos que pouco mais exigem do que a sua memorização será insuficiente. A avaliação tem que abranger processos complexos de pensamento, tem que contribuir para motivar os alunos para a resolução de problemas, tem que contribuir para que os aspectos de natureza sócio-afectiva sejam devidamente valorizados, tem que se centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e a utilizar pelos alunos. (p. 7)

Corroborando Kellaghan & Greaney (2011) “a avaliação nacional é projectada para descrever o aproveitamento dos alunos em uma área de currículo e agregar essas informações para fornecer uma estimativa do nível de aproveitamento no sistema educacional como um todo em determinada idade ou nível de ensino” (p. 7). Nesta lógica de ideias, Morgan & Anderson (2011), no seu dizer, referem que “as avaliações nacionais podem ser ferramentas poderosas para avaliar a eficácia de alguns aspectos do currículo. As avaliações bem concebidas também podem reforçar as intenções do currículo ao modelar os tipos de habilidades e entendimentos que os alunos devem ser capazes de demonstrar.”

Na perspectiva de Santos (2014, citado por Seabra e Vicente, 2017, p. 009), a avaliação externa contribui para intervenções directas e indirectas, sobre o currículo, na medida em que “tem também como grande objectivo fornecer informação para que os decisores políticos possam elaborar ou ajustar as medidas de política educativa, necessárias para uma melhoria do sistema de ensino.”

Nessa medida, “a avaliação não é algo isolado da organização curricular, é um elemento constituinte dessa organização por isso mesmo é que se insiste no carácter processual e contínuo da avaliação, no seu carácter formativo” (Rios, s/d, p. 50). Deste modo, Bobbitt, (1924) afirma “that identifying school objectives and creating curriculum from job analyses were appropriate procedures and that each student should be given exactly what he needs to meet these objectives”. Baker et al. (2016, p. 102) indicam também que,

Segundo Guba & Lincoln (1981), a avaliação de um currículo deve contemplar dois aspectos: o seu mérito e a sua utilidade. O mérito tem a ver com o valor intrínseco do currículo, independentemente de qualquer aplicação ou contexto, reflectindo uma teoria sólida, baseada em investigação; a utilidade, pelo contrário, é o valor que esse currículo tem relativamente a um contexto em particular ou a uma determinada aplicação. Citado por Sousa (s/d, p. 11).

Assim reforça-se a ideia de que não podemos dissociar o currículo da avaliação nacional, dando assim ênfase aos outros aspectos importantes que devem ter-se em consideração no processo de avaliação, numa perspectiva de adaptação da avaliação ao contexto real de cada país, como também às orientações políticas que são definidas em cada contexto educativo. Porém, a intencionalidade de verificar a eficácia do sistema, partindo do processo de avaliação, é importante, mas desde que se reforcem as intenções plasmadas no currículo. Por isso que uma avaliação a ser feita há que considerar várias condicionantes, não se pode esperar só pelos resultados da mesma.

É de considerar que é através da avaliação que se pode revelar informações que contribuam para a melhoria do ensino, embora se possa verificar opiniões divergentes em relação ao objectivo da mesma. Nesta óptica, Abrantes (2010), citado por Melo (2011), refere que, por um lado, “a avaliação reveste-se de uma importância central no planeamento educativo moderno, ao permitir a tomada de decisões mais eficazes, equitativas e democráticas, através de um controlo permanente de diversos indicadores sociais, económicos e culturais.” Por outro lado, “a avaliação implica, em si própria, uma política e, portanto, que os dispositivos de avaliação accionados (...) estão forçosamente ancorados a interesses poderosos” (pp. 8-9). Defende ainda que “a avaliação implica a produção fundamentada de um “juízo de valor”, ou seja, a comparação sistemática de uma realidade com um referente de ideal projectado e, por conseguinte, introduz-se, desde a sua génese, na arena política.” (p. 9)

A este respeito, não se consegue deixar subentendido que ao pensar efectivamente na avaliação externa, no sistema de avaliação, todo este processo está estruturado em torno de se conhecer o desempenho dos alunos, as suas competências, conceito que surge nos anos 90 e que surgiu nos sistemas educativos dos diferentes países. No entanto, o conhecimento dos resultados das competências permite aos fazedores de política, aos cidadãos comuns e à comunidade educativa reflectirem sobre a configuração da educação, numa modalidade de organização das estruturas curriculares por competências. Em relação a isso, Bellier, (2000), refere que “a competência não se deixa fechar numa definição.” Segundo Giorgini (2000), “a competência é um objecto puramente conceptual e não estabilizado no plano científico”. Entretanto, Boterf (2000), citado por Gouveia, 2007, p. 39) compara-a com um “camaleão conceptual.”

Consoante Pelegrino (2016), se formos a avaliar a visão de competência significa dizer que “competence also signifies that measuring proficiency solely as the acquisition of core content knowledge or as the ability to engage in inquiry processes is neither appropriate nor suficiente” (p. 16).

Deste modo, e de forma a mostrar o quão é importante para qualquer país o uso destas avaliações, alguns analistas argumentam ainda que,

os alunos necessitarão de níveis de conhecimentos e habilidades mais elevados que no passado (...). Além disso, (...) considera-se que a capacidade de um país para competir com o sucesso depende, em grande medida, das habilidades que tenham os trabalhadores e gestores para gerenciar a utilização de capital e tecnologia. Esse factor pode indicar a necessidade de se comparar o desempenho dos alunos em seu próprio sistema educacional com o desempenho dos alunos em outros sistemas. (Kellaghan & Greaney, 2011, p. 18)

Nesta lógica, concorda-se com Morgado (2014), quando defende que o “desenvolvimento de uma cultura de avaliação é sempre uma aspiração positiva, sobretudo se produzir subsídios que contribuam para tornar as pessoas mais conscientes das suas potencialidades e dos seus défices, para estimular o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, para contextualizar os processos de trabalho e para melhorar os produtos que oferecem.” Neste sentido, como disse Sousa (2010, p. 49), “nos processos de análise efectuados, os resultados podem constituir, se devidamente

apropriados e utilizados indicadores úteis para as tomadas de decisão ao nível de opções pedagógicas e didáticas que promovam uma contínua melhoria da aprendizagem.”

É de destacar que, os resultados da avaliação permitem melhorar a qualidade da educação, ao considerar as informações resultantes deste processo como uma força motriz para alavancar muitos dos obstáculos do sistema. Para Greaney & Kellaghan (2011, p. 9) “o pressuposto frequente é que não só as avaliações nacionais fornecerão informações sobre o estado da educação, mas também que o uso dessa informação deve levar à melhoria do aproveitamento.” A sua utilização permite realmente mudar aspectos identificados como frágeis, desde que se conheça certas limitações dentro da escola e/ou aqueles que intervêm de forma directa e indirecta na aprendizagem.

Nesta lógica, afirma-se a ideia de Kellaghan & Greaney quando referem que “os resultados podem ajudar a identificar a força da relação entre a qualidade do aprendizado dos alunos e vários factores sobre os quais têm algum controle.” (p. 20) Referem ainda, citando Horn, Wolf e Vélez (1992), que “os resultados da avaliação nacional também podem ser usados para mudar a prática em sala de aula.” (p. 21)

Desta forma, é fundamental que se conheça os resultados dessas avaliações e se criem sinergias adequadas, dando responsabilidade aos diversos autores para contribuírem com a sua disseminação em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Sousa (2010), a percepção do contributo da avaliação externa para a melhoria da qualidade formativa dos alunos implica a disponibilidade de informação de elevada qualidade e adequado nível de desagregação – resultados globais nacionais, resultados desagregados por região, escola, turma, item, aluno – bem como a sua divulgação regular e sistemática. O mesmo autor refere que,

em Portugal, os resultados dos exames dados a conhecer às escolas, aos professores e divulgados publicamente limitaram-se, durante mais de uma década, às classificações médias nacionais, à distribuição de frequência e um indicador de correlação entre as classificações internas e as dos exames. Esta informação nada diz sobre o desempenho específico dos alunos e não permite uma fina explicitação dos domínios da aprendizagem com fragilidades e com necessidade de especial atenção, através de uma reformulação das estratégias de ensino e de aprendizagem. (p. 50)

Corroborar-se com a ideia do autor, uma vez que o modo como são realizadas essas formas de avaliação, nota-se que não traduz como resultado a melhoria da

aprendizagem porque os professores muitas vezes desconhecem as áreas em que cada aluno apresenta maior dificuldade no sentido de ajudá-los. Nem sempre os professores fazem o *feedback* destas fragilidades aos alunos o que também dificulta a melhoria das aprendizagens dos alunos. Desta forma, mesmo que se faça grandes investimentos para garantir a qualidade, não há retorno, ou seja, há pouca eficiência no sistema de ensino. Nesta ordem de ideias, referem Greaney & Kellaghan (2011, p. 65) que,

é importante que os resultados das avaliações nacionais não fiquem esquecidos nas prateleiras dos formuladores das políticas, mas que sejam transmitidos numa linguagem adequada a todos os que podem afectar a qualidade do aprendizado dos alunos. Fernandes, Leite e Marinho (2013, p. 30), no seu dizer, referem o seguinte: “a avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades, sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a auto-regulação do ente avaliado.

1.3.2. Avaliação Externa Aferida

Tendo em conta que o objecto em estudo é a Avaliação Aferida, a questão da Avaliação Externa das Aprendizagens, como um instrumento que desencadeia também a Avaliação Aferida, merece algum relevo, sendo que, neste caso, o foco da educação é orientado para a melhoria das aprendizagens. Deste modo, esta avaliação tem um papel importante neste processo. Em relação a essa questão, Sousa (2014) considera que “é essencial usar positivamente o seu potencial efeito de regulação do ensino e da aprendizagem e de monitorização da qualidade do desempenho do sistema educativo”. Na mesma ordem de ideias, Seabra e Vicente (2017) entendem que “a avaliação das aprendizagens é uma das características do sistema que tem mais influência directa na vida das pessoas, principalmente na vida dos alunos e das suas famílias” (p. 007).

A este propósito, refere Roldão (2013), que a avaliação, “não serve apenas para identificar os problemas e os insucessos, serve também para desmontar criticamente as situações bem-sucedidas e assim “identificar, situar e analisar os factores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras” (p. 008). Contudo, Alves (2013, citado por Seabra & Vicente, 2017, p. 008) no seu dizer defende que “uma correta avaliação das aprendizagens passa pela “utilização de uma diversidade de fontes de informação, o uso de diversos métodos, a colecta de informações ao longo do tempo,

a ponderação da avaliação e do mérito das aprendizagens”, tratando-se, segundo o autor, de triangular dados para produzir uma classificação mais justa.

O processo de avaliação, muitas vezes, é contrastante nos diferentes contextos educativos. Afirma Horn (2009, citado por Campos, 2016, p. 19) que,

os diferentes modelos de avaliação externa das aprendizagens associados a mecanismos de prestação de contas com uma lógica de recompensa/punição para alunos, professores e/ou escolas – sejam esses mecanismos rankings, atribuição de recursos financeiros, ou tomada de decisões acerca do percurso escolar dos alunos – tendem a produzir efeitos de desigualdade entre escolas, reforçando a competição, e intraescolas, reforçando a segregação escolar em contexto de sala de aula e entre turmas. Quando estes mecanismos entram em funcionamento numa fase precoce do percurso escolar dos alunos –i.e., ainda no ensino básico –, os riscos para a cristalização das desigualdades são ainda maiores.

Entende-se que, de facto, a avaliação das aprendizagens dos alunos não pode ser vista de forma independente, corrobora-se com a ideia dos autores acima referidos, defendendo que efectivamente a família e toda a sociedade fica envolvida e responsabilizada neste processo, uma vez que ao divulgar os resultados destas avaliações, os políticos, os pais e encarregados de educação e diversos actores sociais terão uma preocupação *sine qua non* de conhecer os “resultados” e perceberem a qualidade do sistema, o que se perspectiva e que cada um, em torno da responsabilidade atribuída, poderá tomar medidas de forma a colmatar as vicissitudes e melhorar as práticas na sala de aula.

Nesta sequência de ideias, há uma repercussão a nível mediático e social, em relação à publicação dos resultados da avaliação externa. Azevedo (2013) no seu dizer refere que “a publicação dos resultados da avaliação externa serve para prestar contas à sociedade e mostrar a eficiência da função do Estado, no que se refere à educação” (p. 10). Neste caso, Seabra & Vicente (2017, p. 010) revelam ainda que “frequentemente a sociedade está mais interessada no sucesso escolar, publicitado pelos media, do que com o sucesso real de cada aluno, sem fazer um esforço em compreender os contextos associados à mediatização dos resultados estatísticos”. Sousa (2010) assenta a sua ideia no exame, como uma das formas de avaliação externa, referindo que “fazer um uso

adequado dos resultados dos exames implica, por um lado, conhecer as limitações que decorrem das múltiplas variáveis externas ao próprio exame e que afectam a sua validade e a fiabilidade dos seus resultados.” (p. 49)

Deste modo, ao prestar as contas dos resultados da avaliação a sociedade, consideramos ser do interesse de todos, tanto para aqueles que financiam a realização destas avaliações nos diferentes países, que são os parceiros internacionais como os agentes educativos e os políticos, não esquecendo que os pais e a comunidade também podem manifestar a vontade e darem contributo na melhoria dos diferentes aspectos da educação.

Neste contexto, Alaíz et al. (2003) fazem a constatação de que as escolas do sector privado usam os resultados da avaliação externa como um “importante trunfo a exhibir perante os seus potenciais clientes na tentativa de conquistar maiores fatias de mercado” (p. 009). Sobre o referido no contexto anterior, Sousa (2014, citado por Seabra & Vicente, 2017, p. 009), diz que “é necessário reflectir sobre o interesse e a potencial mais-valia do contínuo e repetido uso mediático da informação (...), embora também se utilize os resultados para estabelecer uma comparação entre as escolas denominadas de “rankings”.

De acordo com o mesmo autor, “a utilização dos resultados das avaliações externas para o estabelecimento de rankings das escolas é uma situação que, embora tendencialmente se esteja a corrigir, ainda introduz uma profunda distorção na forma como se processa a apropriação social da qualidade do desempenho das organizações escolares”. Efectivamente, com as mudanças que se tem verificado ao longo dos anos em relação à evolução da avaliação, sente-se uma necessidade crescente em fomentar as diferentes formas de avaliação de forma a obter melhoria da aprendizagem dos alunos, pois a utilização dos resultados para estabelecer a competição não pode ser considerado tão relevante para potenciar a melhoria do sistema, uma vez que poderiam ser potencializados para melhoria da eficiência e da eficácia dentro do sistema educativo.

Como diz Sousa (2010), “actualmente, a larga maioria dos países europeus recorre a exames como forma de obter informação sobre o desempenho escolar dos alunos, a fim de monitorizar e avaliar escolas ou ainda avaliar o sistema educativo” (p. 46). Fernandes (2008), é de opinião que “os países precisam que os seus sistemas educativos

respondam com qualidade às necessidades de formação, às legítimas aspirações e às motivações dos jovens.” (p. 125)

Até aqui tem-se abordado a existência da avaliação externa e que hoje é uma realidade nos diferentes países, torna-se importante referir que, além dos exames nacionais, outra modalidade da avaliação externa é a Avaliação Aferida que se destaca no estudo em questão. Nos sistemas de avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário dos diferentes países do mundo, as avaliações externas e internas constam nos referidos diplomas, entretanto os princípios e as orientações podem variar de país para país.

Afirma Fernandes (2008, p. 116) no seu dizer que “em Portugal por exemplo, com a publicação do Despacho n.º 162/ME/91, em 1991, uma das novidades destacadas foi a criação da Avaliação Aferida para efeito de progresso escolar”, ocorrendo apenas no final do Ensino Básico e no final do Ensino Secundário, “com efeitos ao nível da certificação dos alunos e ao nível de prosseguimento de estudos”.

Em relação a avaliação Aferida, autor refere ainda que a mesma mudou, “passando a avaliar a consecução de objectivos e a qualidade do sistema, para componente externa da avaliação sem quaisquer efeitos no processo académico dos alunos, mas mantendo as preocupações com a avaliação da qualidade do sistema”. Ressalta, ainda, que as funções atribuídas pelo Despacho mencionado à avaliação aferida eram, no essencial, as seguintes:”

- ✓ Verificar o grau de cumprimento dos objectivos curriculares;
- ✓ Controlar e avaliar a qualidade do sistema educativo;
- ✓ Credibilizar socialmente os diplomas escolares;
- ✓ Moderar externamente as classificações resultantes da avaliação interna.

Entretanto, um outro Despacho 338/93 consagrou a avaliação externa através de exames no final do ensino secundário, com efeitos na classificação final dos alunos, na certificação e ainda no acesso ao ensino superior, mas também através de provas de aferição a administrar sempre que for necessário (pp. 116-119).

Já o Despacho nº 5437/2000, de 18 de Fevereiro, foi o que ditou verdadeiramente o início efectivo das provas de aferição em Portugal, e o que definiu os propósitos da Avaliação Aferida. Como um exemplo do extracto feito:

- A qualidade, o rigor e a pertinência da avaliação constituem elementos determinantes para se aferir do modo como se operam os desempenhos dos alunos, em articulação coerente com a configuração do currículo.

- No Ensino Básico, a avaliação surge como elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem, assegurando que a transição entre ciclos de escolaridade e a obtenção do diploma deste nível de ensino possa corresponder as reais saberes e competências. (...)

- (...) A avaliação Aferida, visa permitir o controlo dos níveis de desempenho dos alunos e a avaliação da eficácia do sistema, através da devolução dos resultados às escolas para enriquecimento das aprendizagens, no âmbito do desenvolvimento dos projectos educativos.

- (...) A Avaliação Aferida (...) destina-se a medir o grau de cumprimento dos objectivos essenciais (...) com o propósito de contribuir para tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo. (Despacho nº 5437, 2000, citado por Fernandes, 2008, p. 120). Marques (2011, p. 124), por seu lado, refere que,

ao fim de treze anos, a avaliação aferida não tem o lugar credível e prestigiado que deveria ter no sistema educativo português. (...) Não se tem feito a pedagogia necessária para se entender o alcance que estas provas podem ter na melhoria da qualidade da educação básica, na formação dos professores (...). A avaliação aferida pode ser uma forma relativamente barata de se obter informação sobre os desempenhos do sistema, e é uma alavanca importantíssima para, entre outros efeitos, induzir boas práticas de ensino e de avaliação, promover a investigação ou apoiar na tomada de decisões políticas e administrativas aos níveis local, regional e nacional.

A propósito, como muitos outros países, como é o caso de S. Tomé e Príncipe começou a prática da avaliação do sistema educacional recentemente, embora estivesse consignado no n.º 1 do artigo 48.º, “Avaliação do Sistema Educativo”, na Lei n. 2/2003 da Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe (LBSE-STP) onde se refere que “ o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos

organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.” (2010, p. 51)

Em relação à prática desta prova, muitos agentes educativos ainda não a veem como um contributo para melhorar o sistema educativo. Por isso, é preciso reforçar que a Avaliação Aferida constitui um instrumento de diagnóstico posto à disposição das escolas e dos professores pelo Ministério da Educação, no sentido de possibilitarem uma reflexão colectiva e individual sobre a adequação das práticas lectivas, e uma progressiva melhoria dos resultados escolares.

É notória a relevância do estudo da avaliação ao nível internacional, particularmente a partir dos anos 80 do passado século, pois os sistemas educativos hoje em dia não têm as mesmas aspirações e foco que outrora. De acordo com a globalização actual, é imprescindível que os sistemas educativos e os diferentes estudos internacionais estejam à altura de dar resposta aos desafios que se propõem na actualidade. Como se referiu anteriormente, em Portugal este processo já está inserido no sistema de avaliação e isso pode ser constatado nos diferentes países da Europa, África, Ásia e América Latina. Refere Fernandes (2008) que, “na segunda metade dos anos 90, a OCDE decidiu avançar com estudos internacionais relativos à avaliação das aprendizagens adquiridas pelos alunos, Programme for international Student Assessment (PISA), (...) como é o caso do TIMSS no final da década de 90” (p. 128). Como disse Sousa (2012),

a aplicação de exames no ensino difundiu-se largamente ao longo do século passado, sendo hoje uma realidade em numerosos países. No contexto europeu, o recurso aos exames conheceu crescente difusão nos últimos 25 anos. Actualmente, a larga maioria dos países europeus recorre a exames como forma de obter informação sobre o desempenho escolar dos alunos, a fim de monitorizar e avaliar escolas ou ainda avaliar o sistema educativo. (p. 46)

A difusão da avaliação foi e tem sido importante, mas é preciso que os departamentos da escola e outras estruturas, na medida em que lhes cabe, entre outras funções, a de planificar conjuntamente estratégias, o façam, para que a partir destas informações se possa melhorar o desempenho escolar e o ensino.

1.3.3. Avaliação Interna: Formativa e Sumativa

Nesta investigação, revela-se fundamental analisar algumas modalidades de avaliação interna das aprendizagens uma vez que se articulam com as questões de avaliação externa. Pressupõe-se assim, ser importante distinguir a avaliação sumativa da formativa. A este propósito, Bastos (2015, p. 16) refere que,

as intencionalidades para que cada uma foi concebida são também factores preponderantes na sua diferenciação. Enquanto a primeira tem como principal objectivo determinar as (in)capacidades dos alunos sem nenhuma intenção de melhoria para os mesmos, a segunda já contempla uma intencionalidade pedagógica. É uma avaliação que pretende uma regulação no processo de ensino/ aprendizagem, através de momentos de comunicação entre professor e aluno, com o objectivo de compreender e apoiar a origem das suas dificuldades (Pinto & Santos, 2006; Santos, 2008). É um tipo de avaliação de cariz pedagógico, orientador e regulador do processo de ensino e aprendizagem, onde o erro é encarado como revelador da dificuldade, constituindo assim uma ferramenta que pode levar à aprendizagem.

Nas décadas de 80 e 90, muitos autores procuraram investigar mais sobre essa modalidade de avaliação, tratando-se da perspectiva que podia contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade do sistema. Deste modo, os autores francófonos, anglo-saxónicos, espanhóis e portugueses procuraram abordar questões em torno da avaliação formativa e sumativa, embora houvesse alguma divergência em torno destes conceitos.

Em 1967, o conceito de avaliação formativa foi introduzido por Michael Scriven, apresentando “a distinção entre o conceito de avaliação sumativa, mais associada à prestação de contas, à certificação e à selecção e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2004, p. 12). No entanto,

a avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX, pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje. No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos

cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens. (Fernandes, 2006, p. 22)

Deste modo, no nosso entender, podemos dizer que a avaliação formativa transmite um conjunto de informações aos professores para ajudar na melhoria do desempenho dos alunos; já na avaliação sumativa obtém-se informação geralmente no fim do decurso escolar, o que não facilita o professor apoiar os alunos na melhoria da aprendizagem. Ainda assim, “em muitos países os professores tendem a orientar mais a avaliação para a atribuição de classificações do que para a análise das aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2008, p. 73). O mesmo autor refere ainda que, a investigação portuguesa consultada parece sugerir que “em geral os professores revelam uma preocupação primordial com a atribuição de classificações.”

A ideia central do modelo de Guba e Lincoln (1989), quando propõem a sua quarta geração de avaliação, a qual designam de “geração de ruptura”, é de referência construtivista, sendo que a mesma centra-se no num processo de interação entre as partes envolvidas, através de negociação. Julgo que podemos centrar-nos neste conjunto de princípios, que a propósito pensamos ser acertada para a melhoria das aprendizagens, visto que é participativa e colaborativa. Como destaca Fernandes (2008),

- Os professores devem partilhar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.

- A avaliação deve ser integrada no processo de ensino e a aprendizagem.

- A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.

- O feedback nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino e aprendizagem.

- A avaliação deve servir para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.

- A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.

- A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte métodos quantitativos. (p. 62)

Julgamos assim que os professores devem valorizar mais o processo de avaliação do aluno, onde estas informações possam ser mais integradas para permitir um melhor acompanhamento, o que pensamos não ser muito conveniente e apropriado é priorizar e enfatizar o produto final como o que define a vida e/ou a aprendizagem do aluno. Pois, a avaliação é um elemento no processo de ensino- aprendizagem do aluno. A avaliação passou por vários significados, contudo, “progressivamente esta ideia tem vindo a deslocar-se, dando espaço para que a avaliação seja vista como um acto de comunicação.” (Santos, 2002, citado por Correia, 2014, p. 11). No entanto, ademais de se certificar e validar as aprendizagens dos alunos, também agregou-se a função pedagógica que vê a avaliação como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem e como um instrumento de regulação de todo o processo de aprendizagem.

Entende-se que do modo como os autores abordam a questão da avaliação formativa, o professor e o aluno devem estabelecer interação e comunicação que implica mudança na sua aprendizagem. A avaliação formativa apresenta-se como uma “actividade estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, actividade da qual todos saem beneficiados” (Méndez, 2002, citado por Correia, 2014, p. 13).

Deste modo, surge a oportunidade do aluno reflectir sobre as suas próprias aprendizagens, o desenvolvimento da estratégia de metacognição, que permite reflectir além da sua aprendizagem, de atitudes de auto e heteroavaliação sistemática que permitem que os alunos se situem no seu próprio processo de aprendizagem (Pinto, 2005, citado por Correia, 2014, p. 12). Neste sentido, Stufflebeam preocupou-se em deixar bastante claro os propósitos da avaliação, ressaltando que somente através de um processo que identifique suas necessidades, seleccione as melhores estratégias, monitore as mudanças desejadas e meça o impacto dessas mudanças é possível evitar as distorções que podem invalidar todo um programa com vista à promoção de mudanças na escola. A avaliação é a chave mestra desse processo. (Vianna, 2000, citado por Melhem, 2002, p. 20)

É com esta preocupação que analisando a legislação portuguesa, como referida pelos autores. Pinto & Santos (2006), “compreende-se que desde o ano de 1992 é

destacada a importância da avaliação formativa, na perspectiva dos alunos como actores de um papel mais activo no processo de avaliação, promovendo a autoavaliação, e, por outro lado, como um instrumento de apoio para os professores na construção de novas situações de ensino-aprendizagem mais eficazes.” Citado por Correia, (2014, p. 12)

Nesta perspectiva, como afirmam (Nunziati, (1990); Jorro (2000); citado por Correia 2014) “os alunos conseguem melhorar e regular as suas aprendizagens se tiverem conhecimento das suas próprias dificuldades, progressões e erros. Desse modo, “dar a hipótese de ser o aluno a identificar os erros, ser ele próprio a corrigi-lo e a chegar às respostas corretas são estratégias que favorecem uma aprendizagem que perdure ao longo do tempo” (p. 12). Com base nestas abordagens, ao longo dos anos, vários autores definiram o que seria a avaliação formativa, de modos distintos.

Segundo Santos *et al.* (2010), “a avaliação formativa é um processo de mediação entre o ensino e a aprendizagem proporcionando uma forma de melhorar os processos de aprendizagem seja num momento em que esse processo se desenvolve, ou num futuro, na prevenção de intervenções futuras” (p. 12), citado por Correia, (2014).

Desta forma, a avaliação formativa ocorre na relação professor-aluno (Cortesão, 1993), visto que “ocorre entre professor e aluno um diálogo interactivo que permite ao aluno pensar sobre as suas aprendizagens e sobre o que pode fazer para ultrapassar as dificuldades existentes” (p.12), citado por Correia, (2014).

Por sua vez, Bloom, Hastings e Madaus (1971, citados por Fernandes, 2005, pp. 79-92) enquadram conceptualmente a avaliação formativa com base em princípios behavioristas de ensino e de aprendizagem, referindo que “a avaliação é um processo de recolha de informação que incide primordialmente em produtos de aprendizagem que se medem tendo em conta um conjunto de objectivos definidos em termos comportamentais.” Na opinião destes autores, o *feedback* constitui a parte fundamental da avaliação formativa. Silva & Rosado, (s/d). Reforçam os mesmos autores, no ano (1973), que o maior mérito da avaliação formativa é todo o apoio que ela pode favorecer ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem. Silva & Rosado, (s/d).

Viallet & Maisonneuve (1990), consideram que a avaliação formativa proporciona a regulação do processo de ensino-aprendizagem, detectando e identificando

metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos. Silva & Rosado, (s/d).

A análise feita por Barreira & Pinto (2005, citado por Ferreira, 2013, p. 24), em estudos realizados no contexto português, permitiu verificar que “as práticas de avaliação formativa contínua de regulação interactiva são, em geral, pouco planificadas, pouco sistemáticas e pouco estruturadas.” No mesmo sentido, Allal, (1986, citado por Ferreira, 2013, p. 24) refere que, na maior parte dos casos, “as estratégias de avaliação formativa, quando utilizadas, são pontuais de regulação retroactiva, concretizadas através de testes ou provas escritas, isto é, avalia-se somente depois de se ter processado o ensino, não existindo uma relação estreita entre a avaliação e a aprendizagem.”

Consideramos a “avaliação formativa” uma das modalidades de avaliação mais adequada para a melhoria da aprendizagem, sendo também um dos meios para detectar dificuldades e fazer a mudança na aprendizagem, tendo presentes acções inovadoras, que assentam nas distintas necessidades de cada aluno. Cortesão (1993, citado por Fernandes, Leite e Marinho, 2013) refere que “a avaliação formativa se concretiza por um conjunto de práticas que integram o processo de ensino-aprendizagem e que colaboram para uma melhor apropriação, por parte dos alunos, das aprendizagens estabelecidas pelo currículo”). Para Perrenoud (1999), “a avaliação formativa é aquela que ajuda o aluno a aprender e a desenvolver-se, participando na regulação das aprendizagens, sem preocupação de classificar, certificar e seleccionar” (p. 313).

Em relação a esta avaliação Fernandes (2006, p. 23) refere que,

existirão ainda outras práticas de avaliação, algo indiferenciadas, que resultam de combinações essencialmente intuitivas que os professores podem fazer entre avaliações formativas e sumativas com diferentes graus de estruturação e de formalização. Investigação mostra que muitos professores têm revelado concepções tais como: a) a avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjectiva e a avaliação sumativa é objectiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula.

Pois, é importante destacar que o modelo avaliativo abrange duas vertentes: a formativa, que ocorre durante o processo, sendo que em geral esta vertente realiza-se com o intuito de ajudar as pessoas no aperfeiçoamento, durante o seu desenvolvimento, enquanto a sumativa ocorre geralmente no final do processo e associa-se a um juízo

final, sendo assim importante que os professores não esqueçam o seu foco, que é a aprendizagem do aluno, mas para isso, o mesmo deve estabelecer um diálogo recíproco para permitir o envolvimento dos alunos nas tarefas, uma vez que a avaliação sumativa tem sido a mais praticada ao longo da história da educação. Refere Casassus (2009), dito por Marques, (2011, pp. 16-17)

O conceito de avaliação sumativa está intimamente relacionado com a avaliação de cariz psicométrico, devido às características que apresentam e partilham. De um modo global, a medida é uma característica basilar deste tipo de avaliação, apresentando assim uma visão eminentemente quantitativa e centrada no produto, obtido num momento pontual. A classificação, seriação e certificação dos alunos representam o grande objectivo da avaliação sumativa, relegando a aprendizagem dos alunos para segundo plano. Este é um tipo de avaliação que apresenta pouca interactividade entre o aluno, o professor e o conhecimento, sendo que o último, neste contexto, acaba por ser essencialmente abstracto, com pouco significado para o aluno, sendo o professor detentor do saber. A ênfase numa avaliação sumativa, que se baseia na medição, aprisiona o sistema numa dinâmica perniciosa na procura da melhoria da qualidade, que tem como consequência o efeito contrário ao esperado.

É preciso reforçar que de facto os exames não resolvem o problema do aluno, contudo pensamos que pelo facto de medir, pode ajudar na definição de políticas, que se forem bem concebidas pode vir a melhorar a qualidade do ensino. Alves (2013) refere que os exames “sobredeterminam e empobrecem o currículo, uma vez que o ensino e a aprendizagem são determinados não pelo currículo e pelo programa, mas pelo exame, realidade esta que assume especial relevo no âmbito do ensino secundário e do acesso ao ensino superior”. Citado por Vicente & Seabra, 2017, p. 10). No entanto, Fernandes (2014, citado por Vicente & Seabra, 2017, p. 10) diz que “as avaliações externas não podem, por si só, resolver os problemas.”

Consideramos assim que ambas as avaliações são importantes desde que sejam bem delineadas e integradas, orientando e apoiando as aprendizagens dos alunos. Pois, como refere (Lagarto, 2009, citado por Leite & Andreia, 2012, p. 25). “Este tipo de avaliação deveria permitir a tomada de decisões no decurso do processo escolar, tendo lugar a necessidade de avaliar mais os processos do que resultados. Introduziu também, a distinção entre avaliação formativa e sumativa apelando para que, nem sempre sejam vistos apenas os resultados previstos mas também aqueles imprevistos.”

2.4. Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: aspectos metodológicos.

A aplicação da Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico AALEB em S. Tomé e Príncipe contou com uma abordagem quantitativa/empírica que consiste em medir as aprendizagens escolares dos alunos e também recolher informação sobre diversas variáveis que caracterizam a variedade das condições materiais e organizacionais em que estes alunos são escolarizados.

Este processo enquadra-se no tipo de abordagens “quantitativas/empíricas” que tentam medir os principais resultados educativos obtidos, assim como outros parâmetros relacionados com a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino e analisar as ligações (correlações, coincidências) entre os resultados e as variáveis características desses sistemas.

Portanto, esta avaliação pretende medir as aprendizagens dos alunos em três níveis de ensino (2.^a, 4.^a e 6.^a classes), nos domínios da Língua Portuguesa e Matemática, bem como encontrar os factores explicativos deste desempenho.

De acordo com o Relatório dos resultados da Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico (2.^a, 4.^a e 6.^a classes), a primeira etapa deste processo consistiu na elaboração dos instrumentos da avaliação que partiu da análise de documentos oficiais, em termos dos *curricula* que o Estado coloca à disposição dos professores e, por outro lado, como estes últimos os entenderam e implementaram nas salas de aulas para circunscrever o que é prioritário e fundamental, para proceder às aprendizagens.

Este modelo de análise é baseado nas indicações da Associação Internacional de Avaliação do Desempenho Académico (AIE) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Conforme referido no relatório da Avaliação Aferida de larga escala do Ensino Básico (2015-2016, p. 18), “o mesmo exige uma tripla análise: em primeiro lugar, a análise dos *curricula* oficiais, seguir a análise dos *curricula* implementados e depois a análise dos *curricula* realizados.” Esta tripla análise permitiu seleccionar um Quadro de Referência de Avaliação Para Aprendizagens Escolares nos dois domínios de Língua Portuguesa e Matemática para os três níveis de ensino. Numa segunda etapa, procedeu-se à produção e validação do banco de itens com perguntas que fariam parte da prova a ser aplicada aos alunos. A concepção dos objectivos prioritários de avaliação teve a participação dos professores e supervisores do

Ensino Básico, ficando definidos para os alunos da 2.^a, 4.^a e 6.^a classes do Ensino Básico que integram os Domínios da Comunicação Oral e Escrita na Língua Portuguesa e na Matemática os Domínios de Números e Cálculo, Geometria e Grandezas e Medidas (Anexo 5).

A prova concebida e aplicada (designada de AALEB) na disciplina de Língua Portuguesa, na 2.^a classe, era constituída por 5 itens, na 4.^a por 7 itens e na 6.^a classe por 9 itens. A prova concebida e aplicada na disciplina de Matemática era constituída, na 2.^a classe, por 15 itens, na 4.^a classe por 23 itens e na 6.^a classe por 20 itens. Para além desta prova, também foram aplicados questionários aos alunos, professores e directores de modo a recolher informações sobre as condições de escolarização e o ambiente escolar, económico e sociocultural.

Antes da aplicação da prova operacional (definitiva) foi organizada e aplicada uma prova piloto para que os instrumentos de avaliação fossem testados e validados. Em simultâneo foram capacitados os supervisores e aplicadores para implementação da prova operacional.

A prova operacional foi aplicada de forma censitária, isto é, a todos os alunos do ensino público das zonas urbanas e rurais do país, ou seja, 7677 da 2.^a classe, 6412 da 4.^a classe e 5130 alunos da 6.^a classe. No domínio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foi decidido avaliar apenas a comunicação escrita nos três níveis de ensino abrangido pelo estudo. Os alunos foram agrupados e submetidos a testes de “papel e lápis” em uma hora ou uma hora e trinta minutos por disciplina, com um intervalo de quinze minutos entre os dois testes. Para a sua implementação os professores receberam orientação de que não podiam ajudar ou apoiar os alunos e em cada sala havia professores e supervisores.

Apresenta-se assim, de modo sucinto, os principais resultados obtidos após a aplicação da avaliação aferida no Ensino Básico em Maio de 2016. Apesar dos resultados gerais serem baixos nos dois domínios avaliados, constata-se que os alunos apresentaram melhor desempenho na prova de Língua Portuguesa comparativamente à prova de Matemática em todos os níveis de ensino, como se demonstra de seguida.

2.^a Classe

- Os resultados de avaliação dos alunos da 2.^a classe indicam que a média geral dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa corresponde a 35,85 valores (num

máximo de 100,00 valores) enquanto que na disciplina de Matemática este valor corresponde a 28,00.

- Apesar dos resultados aparentemente baixos, podemos constatar que pelo menos 27% dos alunos obteve uma nota superior a 50 valores na Língua Portuguesa.

- Podemos constatar que apenas 20% dos alunos obteve uma nota superior a 50 valores na disciplina de Matemática.

4.^a Classe

- Os resultados de avaliação dos alunos da 4.^a classe indicam que a média geral dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa corresponde a 44,78 valores enquanto que na disciplina de Matemática este valor corresponde a 24,00.

- Apesar dos resultados aparentemente baixos a Língua Portuguesa, podemos constatar que pelo menos 46% dos alunos obteve uma nota superior a 50,00 valores na Língua Portuguesa. Por outro lado, pode-se constatar que 54% dos alunos obteve uma nota inferior a 50,00 valores.

- Podemos constatar que apenas 10% dos alunos obteve uma nota superior a 50,00 valores na prova de Matemática.

6.^a Classe

- Os resultados de avaliação dos alunos da 6.^a classe indicam que a média geral dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa corresponde a 41,11 valores enquanto que na disciplina de Matemática este valor corresponde a 26,58.

- Apesar dos resultados aparentemente baixos, podemos constatar que pelo menos 25,5% dos alunos obteve uma nota superior a 50,00 valores na Língua Portuguesa.

- Podemos constatar que apenas 5,5% dos alunos obteve uma nota superior a 50,00 valores na disciplina de Matemática.

É importante referir neste capítulo as características gerais das avaliações externas e internas no Ensino Básico em S. Tomé e Príncipe, uma vez que as diferentes formas em que se contextualizam as mesmas no sistema de ensino interferem nos resultados dos alunos. Refere-se assim que, no que diz respeito à avaliação externa, em S. Tomé e Príncipe, existem os exames e a avaliação aferida.

Assim, o exame serve para certificar os alunos, na sua realização os professores são trocados para outras salas enquanto que a avaliação aferida é realizada para avaliar as competências dos alunos e apoiar na orientação de políticas educacionais. A concepção desta prova é da responsabilidade da Direcção do Ensino Básico, no entanto a avaliação aferida é da responsabilidade do Gabinete de Avaliação, Acreditação e Certificação Educacional afecto à Direcção Geral de Planeamento e Inovação Educativa do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.

No entanto, a avaliação interna (formativa e sumativa) são os professores que elaboram, corrigem, aplicam as provas, as notas são inseridas numa pauta de forma quantitativa, sendo a sumativa tutelada parcialmente pela Direcção do Ensino Básico.

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Opções metodológicas

Este capítulo enfatiza a parte metodológica da investigação, onde se operacionaliza a metodologia geral da investigação e as técnicas e procedimentos de recolha e de análise dos dados. É necessário recorrer às metodologias científicas e aos diferentes métodos para que seja possível conhecer o objecto e permitir uma melhor escolha na definição das estratégias de forma a dar resposta aos problemas identificados.

É sobre estas opções que nos debruçamos neste capítulo, apresentando detalhadamente a metodologia que enquadra o nosso estudo empírico. Por outro lado, pretendemos, ainda, descrever o contexto onde se desenvolveu a investigação, os sujeitos da investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Como refere Biancugi (2005 citado por Dias, 2013, p. 42), “investigar é levar a cabo uma sequência de tarefas organizadas em torno do pressuposto de reduzir a diferença entre o que sabemos e o que queremos saber”.

Pretende-se de seguida transmitir a informação sobre as principais opções metodológicas que se tomou em consideração no sentido de orientar o estudo da melhor forma possível. Tal como refere Azevedo (2006, citado por Gonçalves, 2009, p. 75), devem-se descrever e justificar as “metodologias que vão ser utilizadas e os participantes ou informantes, que formam a amostra da população a investigar”.

Quivy e Campenheoudt (1995/2008, citado por Dias, 2013, p. 42) salientam a importância da validade dos diferentes caminhos metodológicos pelos quais o investigador pode optar, afirmando que,

o rigor no controle epistemológico do trabalho não pode ser confundido com rigidez na aplicação dos métodos. Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses. Por conseguinte, não existe um método ideal que seja, em si mesmo, superior a todos os outros.

Como já se referiu, o presente estudo teve como ponto de partida o facto de os resultados da avaliação aferida serem contrastantes em relação à avaliação na sala de aula. Deste modo, surgiu assim a necessidade de compreender estas diferenças, sobretudo tendo em conta o que acontece na sala de aula, fazendo uma articulação com os resultados da Avaliação Aferida.

É nesse âmbito que se procedeu à efectivação deste estudo, orientado para o 1.º ciclo do Básico, 4.ª classe, pelo facto de ser a conclusão do 1.º ciclo, onde o ensino e a aprendizagem devem ser desenvolvidos no sentido de que os alunos possam adquirir determinadas competências para o 2.º ciclo do Básico, 5.ª e 6.ª classes, e, por outro lado, considera-se de grande importância, tendo em conta que,

de forma progressiva, é esperado que, de ciclo para ciclo, a consciência metalinguística dos alunos se desenvolva, de forma progressiva, de modo a alcançar um conhecimento reflexivo da língua materna. Entende-se, portanto, que a análise e reflexão sobre a língua se assumem como aspectos fundamentais para desenvolver a consciência linguística dos alunos, de modo a transformar o seu conhecimento implícito sobre a língua num conhecimento explícito”. (Rita & Gorgulho, 2017, p. 147)

É assim que consideramos importante que sejam trabalhados os conteúdos e as áreas disciplinares numa perspectiva de complementaridade, de forma que o conhecimento do aluno possa dar-lhe aptidão para ser inserido no mundo actual. Nessa perspectiva, referem Batista et al. (2006, p. 24) que “quando o professor orienta o comportamento da criança diante das folhas de exercícios que recebe em aula, está sempre transmitindo a seus alunos o valor da língua escrita, conhecimentos sobre seus usos no contexto escolar, sobre seus materiais e sobre os procedimentos para sua utilização-dito de outra forma, está transmitindo à criança a cultura letrada da escola.”

Deste modo, consideramos que a escolha da metodologia deve ser vista num sentido amplo, não cingindo-se só ao estudo em questão, mas também na problemática ou questões colocadas pelo investigador. Para Azevedo (2006) “o autor de um trabalho de investigação deve justificar claramente as vantagens dos processos de natureza qualitativa pelos quais optou (p.78).”

Do mesmo modo, Badalo (2006) “considera que a escolha da metodologia a seguir está dependente dos objectivos e do tipo de estudo que o investigador procura

responder, da natureza do fenómeno estudado e das condições em que esse fenómeno ocorre.” Também considera que depois de termos uma questão ou problemática bem definida, podemos proceder a uma selecção metodológica, que se coadune com o estudo a desenvolver. Citado por Gonçalves, (2009, p. 78).

Tendo em conta que o estudo está relacionado com a avaliação externa dos alunos ou seja, com a avaliação aferida, e a sua relação com os contextos de sala de aula, consideramos que se ajusta mais ao paradigma qualitativo e assim disse Stake (2007), quando refere que um investigador qualitativo, “ênfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo.” Igualmente Courela (2007) refere que a “possibilidade de adequação ao momento, fazem da investigação interpretativa/qualitativa uma prática desafiante e motivadora, construtora de apropriações ricas com sentido no percurso pessoal e profissional do investigador, mas também de grande exigência.”

Por fim, Bogdan e Biklen (1994, citado por Gonçalves, 2009, p. 79) consideram que “as abstrações são construídas, à medida que os dados particulares que foram recolhidos, se vão agrupando.” Segundo Minayo (2002, citado por Pífano, 2010, p. 20), a abordagem qualitativa,

almeja a compreensão ou explicação dos fenómenos como princípio do conhecimento. Busca um entendimento dos valores, práticas, hábitos, atitudes, relações e percepções, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus conhecimentos e a si mesmos, sentem e pensam. Caracteriza-se pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna de um grupo ou do processo em estudo.

Considera Rocha (1999, citado por Gonçalves, 2009, p. 78) que, “no âmbito do paradigma qualitativo se podem fazer interpretações mais em conformidade com a conduta humana, orientando-se para o estudo dos processos, utilizando formas de trabalho e técnicas características das ciências etnográfias”.)

No entanto, Fernandes (1991, citado por Afonso, 2016, p. 220) reforça, no seu dizer, o seguinte:

pese embora essas qualidades, a abordagem qualitativa apresenta limitações. A questão da objectividade, é claramente, uma delas. O facto de a percepção que um sujeito tem de um dado fenómeno ser fortemente condicionada ou mesmo distorcida pelas suas convicções ou interesses põe em causa forte componente de observação que é usada na recolha de dados. Contudo, esta limitação pode ser minimizada pela maior experiência do investigador ou pelos conhecimentos e sensibilidade que demostre possuir.

Quanto ao modo de abordagem no estudo e tendo em conta o nosso objecto em questão, na investigação e respectivos objectivos, considerámos pertinente seguir, desta forma, a opção metodológica face aos objectivos propostos. Assim, utilizamos uma abordagem qualitativa, utilizando o inquérito por entrevista, a observação de aulas e a análise documental como técnicas de recolha de dados, e a análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

De acordo com os objectivos delineados em relação à metodologia de investigação, pretendemos mostrar na Tabela 1, um resumo da metodologia de investigação para facilitar a visualização e interpretação do mesmo.

Tabela 1. Resumo da Metodologia de Investigação

Nº	Técnicas	Abordagem qualitativa
1	Técnicas/ instrumentos de recolha de dados.	Entrevistas Observação Documentos
2	Técnica de análise de dados.	Análise de conteúdo

Fonte: Elaboração própria.

2.2. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo

São Tomé e Príncipe é um país insular de África, localizado no Golfo da Guiné, com uma área de 1001 km². O país é constituído por duas ilhas principais, a Ilha de São Tomé e a Ilha do Príncipe, localizadas a 239 km da costa do Gabão e a 216 km da Guiné Equatorial. Ex-colónia portuguesa, São Tomé e Príncipe é independente desde 12 de Julho de 1975 e a sua língua oficial é o português. O país é caracterizado por uma área montanhosa e um clima tropical, quente e húmido com temperaturas

que variam de 25° a 30° C e frequentes chuvas. O país tem quatro estações, incluindo duas estações secas e duas estações chuvosas.

O país é administrativamente constituído por duas ilhas subdivididas em sete distritos. A ilha de São Tomé é constituída por seis distritos que são a Água Grande, o Cantagalo, o Cauê, o Lembá, a Lobata e o Mé-Zóchi. A ilha do Príncipe é constituída pelo único distrito de Pagué. As escolas que fizeram parte do presente estudo correspondem a distintas realidades e a Figura 2. mostra-nos como estão localizadas.

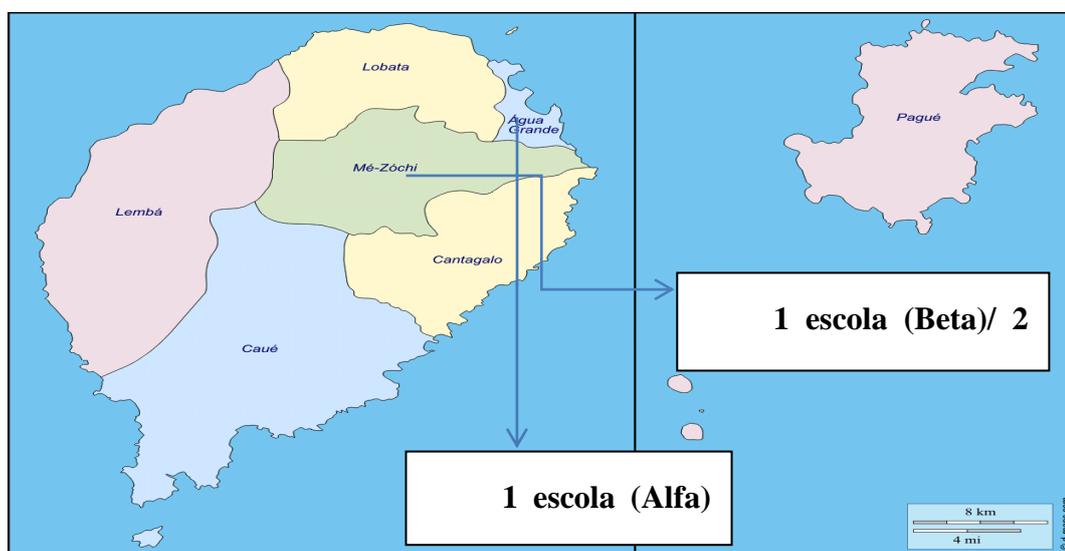


Ilustração 2. Distritos seleccionados para o estudo, número de escolas e professores entrevistados

Fonte: Adaptação do gráfico do relatório das competências dos Avaliar as competências dos alunos que entram no ensino primário em São Tomé e Príncipe; compreender a sua variabilidade em prol de um ensino pré-escolar que prepare melhor as crianças para a escolaridade primária (2015, p. 13)

Na actualidade existem 25 escolas de 1.^a a 6.^a classes e 38 escolas de 1.^a a 4.^a classe, com um efectivo de 37.298 alunos no ano lectivo 2017/2018 e 1198 professores. Contudo, ao nível do Ensino Básico é de realçar que a taxa de reprovação neste nível de ensino tem estado a oscilar significativamente, embora se observe um ligeiro decréscimo no 1.º ciclo, 1.^a a 4.^a classe, de 3% no último ano lectivo 2017/18 que está por volta de 7% em relação ao ano anterior (2016/2017), que foi de 10%.

No entanto, no 2.º ciclo, 5.^a e 6.^a classes, foi de 17% a taxa de reprovação no ano lectivo 2017/2018 e no anterior de 15%. Constata-se, ainda, ao nível do ensino básico,

que a formação de professores constitui até ao momento um problema no sistema de ensino do país, sendo que cerca de 429 professores de 1.^a a 4.^a classe e 304 professores de 5.^a e 6.^a classe não possuem formação para docência. Estes resultados (avaliação aferida, a taxa de reprovação e número elevado de professores sem formação) mostram-nos que há uma fragilidade no sistema educativo de STP (Boletim Estatístico da Educação, 2017/2018).

2.2.1. Contexto e escolas da investigação

As escolas seleccionadas para o estudo foram atribuídos nomes fictícios de Alfa e Beta, uma vez que se informou às respectivas escolas que o estudo garante o anonimato e confidencialidade das informações. Assim, a escola Alfa, como referido na Figura 1, é mais antiga que a escola Beta, está a funcionar com 24 salas de aula mais 3 anexas, 1 sala de professores e cerca de 2121 alunos e 51 professores. Do universo da escola, 39 docentes têm formação na área pedagógica. No momento da visita, a mesma tinha água corrente e encontrava-se limpa.

Entretanto, a escola Beta estava a funcionar com 9 salas de aula, 1 sala de professores adaptada e cerca de 1629 alunos e 18 professores. Destes professores, 6 têm formação na área pedagógica. No momento da visita a mesma apresentava-se limpa, mas as paredes estavam muito sujas, e havia carência de água. Ambas as escolas são beneficiárias do programa de alimentação escolar fornecido pelo MECCC, os alunos fazem uma pausa no intervalo das 10h00 para a refeição do prato quente que é feita na sala de aula, uma vez que as cantinas existentes nestas escolas são pequenas para o número de alunos.

Focou-se a orientação do estudo no 1.^o ciclo do Ensino Básico, 4.^a classe, pelo facto de, como foi referido, ser a conclusão do 1.^o ciclo, onde os alunos deverão adquirir determinadas competências para o 2.^o ciclo do Básico, 5.^a e 6.^a classes, e o critério de escolha destas escolas está associado à zona geográfica, assim como às características dos professores que as gerem.

Neste sentido, seleccionou-se a escola Alfa no distrito de Água Grande por ser o distrito com mais população, com grupos de alunos mais heterogéneos, provenientes dos diferentes distritos do país, parecendo demonstrar que a maioria das crianças desta escola provém de famílias com melhores condições económicas; e a escola Beta, no distrito de Mé-Zóchi, por ser o 2.^o distrito mais populoso, com grupos de alunos mais

homogéneos, provenientes da zona piscatória e rural, maioritariamente da mesma localidade, ou zona, deste distrito. Parece-nos que as crianças desta escola provêm de famílias com baixo rendimento. Tendo sido recolhida informação sobre a profissionalização dos professores das escolas Alfa e Beta, a Figura 2 demonstra a relação dos professores formados e sem formação de ambas escolas em estudo.



Ilustração 3- *Profissionalização dos professores das escolas Alfa e Beta*

Uma vez que o estudo teve como ponto de partida os resultados dos alunos de 4.^a classe, referido no Relatório Dos Resultados Da Avaliação Aferida De Larga Escala no Ensino Básico (2.^a, 4.^a e 6.^a classes), realizado no ano lectivo 2015/2016, onde nos demonstra que a média do desempenho dos alunos de 4.^a classe na Língua Portuguesa é de **44,78** e de Matemática **23,95** considerou-se imprescindível compreender o contexto de trabalho dos professores na sala de aula e as razões explicativas dos resultados destas avaliações no sentido de se interpretar o que está a suceder.

Nesse sentido, os 6 professores alvo da entrevista foram seleccionados por possuírem formação pedagógica (embora não tivessem concluído ainda a Licenciatura) porque considerou-se o facto de terem a noção da componente pedagógica e informações respeitantes à forma como implementam as diferentes estratégias e técnicas nas suas aulas, assim como as diferentes formas de avaliação, o que poderia facilitar na obtenção de respostas para o estudo em causa. Foi ainda possível retirar-se algumas notas de observação nas 6 salas de 4.^a classe dos mesmos professores como forma de se perceber o contexto da sala de aula e a percepção dos professores face à contrastação dos resultados.

É importante destacar que estes professores foram seleccionados pelos directores das escolas conforme a solicitação feita previamente (professores de 4.^a classe com

formação na área da educação). Foi assim que na escola Alfa, por ter professores com mais qualificação em comparação com a outra, seleccionaram-se 4 e na Beta 2 professores porque foi transmitido de forma verbal pela directora da escola que os outros professores identificados por ela não era possível realizar entrevista por considerar não terem o perfil adequado e dada a indisponibilidade dos outros restantes com formação, só foi possível entrevistar os 2 professores da escola Beta no 3.º trimestre do ano lectivo 2017/2018.

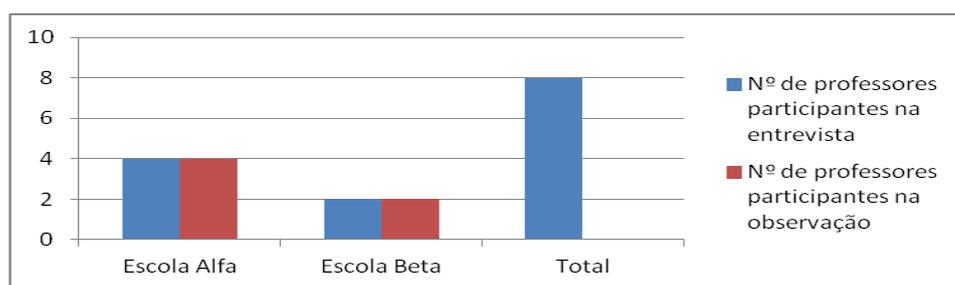


Gráfico 1. *N.º de professores participantes na entrevista e observação de aulas*

Fonte: Elaboração própria.

2.2.2. Participantes da investigação

No processo de selecção, identificação de escolas e realização da abordagem à hierarquia da escola teve-se em conta os procedimentos éticos de forma a levar a cabo uma investigação participada e com conhecimento dos responsáveis, embora tivesse sido claro que a investigação decorresse em anonimato, tanto para as escolas em estudo como para os participantes na investigação.

Deste modo, no início do processo de investigação foi solicitado de forma verbal ao director o acesso ao espaço da escola para realização da investigação e a identificação de professores para a entrevista e a observação, o qual, por sua vez, fez um contacto prévio com vários professores e informou a investigadora para dar início ao processo de investigação.

Portanto, quando se deu início ao estudo, foi definido com cada um o momento oportuno para a sua realização e, por outro lado, os investigados foram informados acerca do objectivo do estudo, dos procedimentos e da duração do mesmo, para que não houvesse constrangimentos no momento da sua materialização. Por isso, a postura, a

consideração e o respeito pelos mesmos foram sempre considerados no momento pré, durante e pós investigação.

Procedeu-se ao desenvolvimento da investigação com base na recolha de dados realizada em 6 salas de 4.^a classe de duas escolas com 1.º ciclo do Ensino Básico. As salas dos 6 professores entrevistados eram constituídas por grupos de 40 a 46 alunos. Os professores tinham entre 33 e 57 anos, com mais de 7 anos de experiência, formação média e com o “Magistério Primário”, como é designado em S. Tomé e Príncipe, estando os mesmos a concluir a formação superior de licenciatura na Universidade de S. Tomé e Príncipe (USTP), nos Institutos Superior de Educação e Comunicação (ISEC) e na Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT).

Destes professores, quatro leccionavam no período da manhã e dois no período da tarde, o que significa que tanto os professores que leccionam no período da manhã ou da tarde fazem cerca de 4h30 horas por dia e os mesmos não complementam as horas com nenhuma outra actividade na escola. Portanto, o horário de aulas é das 7h30 às 12h00 e o outro turno das 12h30 às 17h00, sendo que não existem actividades de enriquecimento curricular nem de apoio ao estudo.

No entanto, a maioria dos docentes das escolas onde se procedeu a investigação já faz parte da escola há mais de sete anos e muitos são professores nomeados e na carreira, embora uma maioria esteja em formação.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para garantir a fiabilidade de informação, a credibilidade dos dados e os objectivos definidos no presente estudo, pareceu-nos mais adequado recorrer a vários mecanismos de recolha de informação. Assim, procedeu-se à análise de documentos dos professores, dos alunos e legislativos, realizou-se entrevistas e observações de aulas, o que permitiu uma triangulação dos resultados e um reforço de informação mais produtivo.

Deste modo, considerou-se importante, além da entrevista realizada, complementar o estudo com a observação e análise de alguns documentos no sentido de se compreender melhor, explicar e aprofundar a realidade deste estudo. Elegeu-se esta selecção tendo em conta as fases da investigação do estudo em questão, para depois de tratar e interpretar os dados, proceder à efectiva triangulação dos resultados.

2.3.1. Entrevista a professores

A entrevista é uma técnica de recolha de dados bastante adequada para obtenção de informações acerca de pessoas (conhecimentos, vivências, expectativas, opiniões), pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos entendem e interpretam as suas vivências, uma vez que é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, (1994, citados por Afonso, 2016, p. 225)

Deste modo, a autora refere ainda (p. 225) que, classicamente, distinguem-se três tipos de entrevistas: livres, semiestruturadas (ou semidirectivas) e estruturadas (ou directivas). Contudo, para o presente estudo, foi seleccionado o tipo de entrevista semiestruturada ou semidirectiva, tendo em conta que a mesma mostra um esquema de entrevista o qual não condiciona a ordem pela qual os temas são abordados.

Segundo Afonso (2005, citado por Dias, 2013, p. 49), “as entrevistas semiestruturadas – de características intermédias relativamente aos outros dois tipos – partem do modelo da entrevista não estruturada, mas “os temas tendem a ser mais específicos”, organizados a partir de “questões, itens ou tópicos”. O guião, neste caso, é utilizado pelo entrevistador “como um instrumento de gestão” ao contrário de um “script teatral”, como acontece nas entrevistas estruturadas.” Citado por Dias, 2013, p. 49)

O entrevistador qualitativo, na perspectiva de Stake (2007), deverá chegar com uma pequena lista de perguntas orientadas para os problemas, não se pretendendo respostas de sim e não, mas antes a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, ou uma explicação. Quivy & Campenhoudt (2008, citados por Gonçalves, 2016, p. 85) consideram, para além disso, que “o entrevistado deve ser avisado da duração provável da entrevista, que não deverá ultrapassar uma hora, aproximadamente, e no caso de ser necessário gravar a entrevista, será sempre indispensável a autorização prévia e dever ser realizada num ambiente e contexto adequados.”

Com base na orientação das premissas dos autores acima referidos, foi construído o guião de entrevista semiestruturada (Apêndice 1) com apoio da orientadora e validado pela mesma, por 3 técnicos do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe e por uma professora da Universidade Lusíada em S. Tomé e Príncipe (ULSTP). Para a sua

realização, teve-se em conta os aspectos abordados por Stake (2007), referido anteriormente. Primeiramente, fez-se o contacto com a direcção das escolas e seleccionou-se os entrevistados. Os encontros com os entrevistados foram agendados previamente, assim como o local e a hora da mesma. Procedeu-se à efectivação das 6 entrevistas no mês de Junho de 2018.

Como salientam Quivy & Campenhoudt (2008, citados por Gonçalves, 2009, p. 86), para um trabalho com estas características, optámos por realizar entrevistas semiestruturadas com o objectivo da descrição da experiência vivida pelos nossos interlocutores.

Nesta investigação, os dados foram recolhidos junto aos professores nas suas salas de aula e/ ou nos lugares circundantes da sua escola. No início da entrevista, informou-se os mesmos que era para fins do estudo, explicou-se os objectivos que se propunha alcançar, assim como a garantia de confidencialidade e anonimato; após estas informações, solicitou-se autorização para proceder a gravação áudio. Optamos por utilizar este instrumento e proceder a gravação como foi referido, pois consideramos mais adequado para alcançar os objectivos preconizados no estudo e possibilitar a transcrição de informação.

2.3.2. Observação de aula

No segundo momento do estudo optámos por utilizar a observação como uma segunda técnica de recolha de informação. Moreira (2005) “afirma que a observação não é uma opção fácil e que esta ideia é facilmente compreendida se tivermos em atenção que na pesquisa de terreno, o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador”.

Para Stake (2007) “as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso”. Quivy & Campenhoudt (2008, citado por Gonçalves, 2009, p. 82), por seu lado, consideram que a observação directa é um método baseado na observação visual e que estes são os únicos métodos de investigação social que “captam os comportamentos no momento em que eles se produzem.”

A observação foi precedida da entrevista e foi feita de forma directa, na escola, aos mesmos participantes da entrevista. Tal como referem aqueles autores, “o investigador na observação deve anotar sistematicamente, num diário de campo, todos os fenómenos e acontecimentos observados, bem como todas as informações recolhidas

que estão associadas ao tema.” A exploração deste trabalho consiste “em ler e reler estas notas para destacar as pistas de investigação mais interessantes.” (p. 83)

A observação, tal como refere Afonso (2005), “é uma técnica de recolha de dados útil e fidedigna, uma vez que o conhecimento obtido é isento de pontos de vista e opiniões dos sujeitos.” O mesmo autor caracteriza dois tipos de observação:

estruturada (em função dos objectivos da pesquisa, utilizando fichas ou grelhas para registo de informação que seja quantificável) e *não-estruturada* (resultante de vários tipos de textos traduzidos no conjunto dos registos de observação). No que concerne ao segundo tipo de observação, consideram-se exemplos, entre outros, as notas de campo (manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação ou imediatamente a seguir), os relatórios de campo (textos mais elaborados e reflectidos a partir das notas de campo) e os diários de campo (relato quotidiano da actividade do investigador.) Citado por Dias (2013, p. 48).

Deste modo, pode-se afirmar que a observação planificada no âmbito deste estudo teve como suporte um guião de observação no qual se apresentavam as categorias a observar e os aspectos mais relevantes a ter em conta no desenvolvimento do processo (Apêndice II). Como já se referiu, os observados seriam os mesmos professores seleccionados para a entrevista. No entanto, tendo em conta que se aproximava o término do ano lectivo, não foi possível captar as informações pretendidas no guião, uma vez que eram as últimas semanas destinadas a revisão para a prova final. Contudo, retirou-se algumas notas das conversas informais e captou-se alguns momentos das aulas de revisão leccionadas pelos professores.

Assim sendo, realizou-se uma sessão de recolha de informações, através de notas de campo, com a duração de 1h30 a 2 horas, nas aulas de Matemática, Língua Portuguesa e de Meio Físico e Social. O registo centrou-se na gravação áudio, previamente autorizada pelos professores e por anotações retiradas em cada sessão.

2.3.3. Pesquisa documental

A pesquisa documental é considerada na generalidade dos manuais de metodologia qualitativa como uma das técnicas utilizadas, em exclusividade ou complementaridade com outras técnicas, no acesso às fontes de dados. Existindo uma diversidade de documentos passíveis de constituírem relevantes fontes de informação, cabendo aos investigadores seleccionarem aqueles que mais contribuam para a

concretização dos objectivos de investigação, podemos, contudo, salientar o referido por Bell (2002, citado por Correia, 2014, p. 25), quando diz que “existem dois tipos de documentos, os oficiais – inclui todos os documentos que contêm informação sobre as organizações, instituições educativas, atas de reuniões, projectos educativos dos estabelecimentos, projecto curricular de turma, entre outros – e os pessoais – que são todos os documentos que foram construídos de propósito para a realização do projecto de investigação.”

Na perspectiva de Stake (2007), a utilidade potencial de documentos diferentes deverá ser avaliada antecipadamente e esses documentos servirão como substitutos de registos de actividade, visto que o investigador não os poderia observar directamente. Já Bardin (2007, citado por Gonçalves, 2009, p. 81) salienta que os documentos analisados têm por objectivo a representação condensada da informação para consulta e armazenamento.

Apesar destas fontes muitas vezes terem algumas limitações, no presente estudo, o uso da análise documental foi articulada com as outras fontes de dados, sendo que a mesma contém informação que, como foi referido, ao agregar torna-se importante para o estudo. Tal como salienta Saint-Georges (1997, citado por Carneiro & Silva, 2005, p. 81), “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação, abrindo por vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação.”

No estudo, a pesquisa documental permitiu a obtenção de informação que através de outras técnicas (observação e entrevista), não nos era possível ter acesso. Após a realização da entrevista e da observação, sentiu-se necessidade de confrontar e pesquisar mais informações, e foi assim que se optou por esta técnica como forma de complementar a informação para o nosso estudo.

É desta forma, e do modo como referem os diferentes autores acima mencionados, que este estudo também foi conduzido numa perspectiva de análise documental (documentos escritos), o que permitiu sobretudo a análise dos documentos legislativos relacionados com o sistema de Avaliação, documentos relativos à Avaliação Aferida de Larga Escala, a Matriz de Referência, onde se integram e definem os objectivos prioritários dos alunos no Ensino Básico debruçando-se sobre os alunos de 4.^a classe, o

registo biográfico do aluno, a ficha de avaliação da disciplina, a caderneta do professor e o caderno dos alunos, o que permitiu verificar a forma como são avaliados e como essa avaliação é reflectida na ficha de avaliação da disciplina e no registo biográfico do aluno.

2.4. Procedimentos de análise de dados

Normalmente, os estudos de natureza qualitativa implicam uma grande variedade de informações recolhidas para o estudo, o qual remete os pesquisadores para uma tarefa fundamental que é a de comparar, analisar as informações através das técnicas de recolha.

A este propósito, Denzin (1994, citado por Carneiro & Silva, 2005, p. 92) refere que “abundante informação que remetem para os investigadores uma tarefa fundamental que é a de assumir o desafio de atribuir sentido ao que aprendeu, a esse conjunto de informações, cuidando de não desperdiçar a riqueza de significados subjacentes.” Tendo em conta que este trabalho implica a análise e interpretação de dados, Natércio Afonso (2005, citado por Correia, 2014, p. 26) salienta que as informações estão organizadas em dois momentos: “a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos.”

Nesta perspectiva, o procedimento usado para análise de dados centrou-se sobretudo na análise de conteúdo das transcrições efectuadas da gravação áudio das entrevistas, complementada com as informações recolhidas na observação de aulas.

Para a interpretação da informação constante nas entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo que não é mais do que “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2004, citado por Dias, 2012, p. 262)

O paradigma interpretativo (Cohen & Manion, (1990), que lidera o estudo de investigação tendo como necessidade a percepção e o sentido da acção social no contexto do mundo da vida e a partir do ponto de vista dos participantes.

Podem apontar-se quatro considerações básicas desta teoria e todos eles se encontram intimamente ligados à consideração da linguagem como recurso, criação,

forma de produção e reprodução do mundo social (Gialdino, 2006) e, portanto, do mundo cultural e simbólico (Bourdieu, 2007).

2.4.1 Entrevista

Como referido anteriormente, os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo foram as entrevistas e a observação de aulas, pensando na perspectiva da triangulação das fontes, o que era fundamental, na medida em que constituem instrumentos que se adequam a uma abordagem de tipo qualitativo.

Para a realização da entrevista aos professores, foi construído o guião, a foram definidas as fases de entrevista, os objectivos e as questões a serem propostas aos professores. Tendo em conta o estudo em causa, foi feita entrevista semiestruturada com base de gravação em áudio, realizada a 6 professores de ambas escolas, já mencionadas anteriormente. A mesma foi realizada em Julho de 2018 e teve como objectivos, os seguintes:

- ✓ Conhecer a perspectiva dos professores relativamente aos resultados da avaliação aferida.
- ✓ Conhecer a percepção dos professores relativamente à forma como realizam a avaliação dos seus alunos.

Após a realização da entrevista tornou-se necessário proceder à análise dos dados obtidos, tendo sido usada a análise de conteúdo para a organização da informação. Para isso, procedeu-se primeiramente à transcrição das mesmas nos finais de Julho e no mês de Agosto e Setembro. Bardin (2004) define a técnica de análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos, cujo factor comum é a interferência e o raciocínio dedutivo. Esta análise consiste no processo de busca de organização sistemático de transcrição da entrevista.” (Afonso, 2016, p. 228)

Para facilitar a organização das transcrições, procedeu-se à organização das respostas de cada entrevistado, agrupando-as de acordo com os temas, apoiando-se na reprodução áudio e nas notas retiradas. Assim, com base na estrutura do guião construímos as tabelas das categorias, que se mostram no capítulo IV, apresentação e análise dos resultados deste estudo, onde estão todas as informações das entrevistas e

dos entrevistados, designados de E1 a E6, organizadas em função das categorias, subcategorias e indicadores.

2.4.2. Observação

O grupo de entrevistas finais bem como o conjunto das observações foram os processos metodológicos inicialmente considerados na investigação, uma vez que, a partir da recolha de dados e da reflexão realizada com base nos mesmos, seria possível encontrar respostas para as questões de investigação do presente estudo.

Deste modo, foi previsto na investigação realizar observação na sala de aula. Consideram os autores Quivy & Campenhoudt (2008), que a “observação directa é um método baseado na observação visual e que estes são os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem.” Citado por Gonçalves (2009, p. 82).

Reportando-se a designação de Denzin (1970) & Vermersch (1984), citado por Costa, (2005), “que esta é uma técnica, que denominamos de ‘observação directa, sendo considerada no âmbito das metodologias qualitativas como uma técnica importante para a obtenção de dados de investigação, frequentemente associada a outras técnicas, como a entrevista e a pesquisa de documental.” (p. 82)

Segundo Massonnat (1989) referimo-nos “a ‘observação directa’ na medida em que o fenómeno seleccionado foi observado directamente, com o conhecimento e consentimento dos observados, mas sem interferência no contexto, por vezes denominada por observação participante passiva.” (p. 83)

A técnica de observação foi considerada, por nós, para permitir uma recolha de informação adicional a outras técnicas durante o processo de visita de campo às escolas no momento da entrevista. Inicialmente foi prevista uma observação que tivesse como suporte um guião de observação (Apêndice 2) no qual se apresentava a tabela com grelhas de registo com aspectos mais relevantes a ter em conta no desenvolvimento do processo, o qual incorporamos na tipologia de observação não-estruturada e não participativa. Assim, como dito atrás, eram as últimas semanas para o término do ano lectivo 2017/2018 e os professores estavam a realizar sobretudo as revisões para as provas. Tendo em conta o exposto, durante a observação, além do registo solicitou-se autorização ao professor para gravar a observação.

A actividade de observação localizou-se nas salas de aula de cada professor, após a apresentação dos objectivos da observação e concedida a autorização por parte dos observados. Deste modo, previamente à entrevista, foi possível realizar-se a observação in loco, como meio de acesso à informação, o qual permitiu uma aproximação aos observados (professores), e a sua receptividade à presença da investigadora, ficando, assim, aberto a possibilidade de se fazer mais observações, os quais, para efeitos de registo, designámos de O1 a O6, organizadas em função dos parâmetros.

Como já foi referido anteriormente, pelo facto de ter sido o fim do ano lectivo, não foi possível seguir o guião conforme o planeado, sendo uma desvantagem que condicionou a obtenção de mais informações através da observação. Tal como referem Bell (1997), Afonso (2005), & Coutinho, (2011), citados por Bastos (2015, p. 33), “a observação permite a recolha de dados assentes em registos realizados através da escrita ou do vídeo. O dispositivo da observação estruturada inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objectivos de pesquisa.” Afonso (2005), por sua vez, reforça que “no caso de observação não estruturada entende-se que as notas de campo definem um relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospectivo.” (p. 92)

2.4.3. Análise documental

Neste estudo a pesquisa documental serviu para complementar, aprofundar e/ou confrontar às informações obtidas nas entrevistas e nas observações.

Deste modo, no início da investigação houve necessidade de se analisar o despacho 27/2010 que norteia o sistema de avaliação do ensino básico, no sentido de se perceber a forma como estão abordadas as diferentes formas de avaliação, assim como a definição da sua escala classificatória e do desempenho dos alunos. Por outro lado, para percebermos os outros contextos de trabalho, continuámos a proceder com o processo da análise documental ao longo de todo o processo de investigação, sobretudo durante e após a entrevista. É assim que, durante a entrevista, observou-se e retirou-se algumas fotos do extracto do caderno do aluno (Anexo 3) para verificarmos como é projectada a avaliação no caderno dos alunos.

De forma a cruzar algumas questões respondidas pelos professores, sentimos necessidade de analisar a caderneta do professor (Anexo 1) tendo em conta que são

documentos de registo dos professores, no que concerne à avaliação dos alunos durante o trimestre e o ano lectivo e a forma como é expressada no documento.

Posteriormente, solicitámos à Direcção de Ensino Básico do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe outros documentos como o registo biográfico do aluno (Anexo 2) e o Despacho N.º 27/GM/MECF/27/2010 (Anexo 4), tendo como objectivo compreender e reflectir sobre esses materiais.

Através dos procedimentos supracitados, procedeu-se a uma análise de conteúdo, uma “tarefa mais exigente e complexa que a recolha de informação” (Afonso, 2005, citado por Dias, 2013, p. 53). Esta análise de conteúdo teve por base os objectos e dimensões da matriz de investigação, sendo que estes consistiram nas categorias através das quais se analisou e integrou a informação recolhida.

A forma como se organizou e se procedeu a toda a seriação da informação obtida teve por base as informações recolhidas através das técnicas referidas anteriormente para que pudéssemos proceder a triangulação dos dados, uma vez que segundo Sousa (2005, citado por Dias, 2013, p. 53), “a triangulação dos dados é importante na medida em que permite analisar um caso, através do cruzamento de informações diferentes relativas ao mesmo caso. O objectivo é a procura de recolha e análise de dados obtidos de diversas origens para se estudarem e compararem entre si.”)

Pelos supracitados factos, neste trabalho de investigação optámos pela utilização do processo de triangulação, por isso procedeu-se à organização e análise de toda a informação recolhida, de forma a compreender e reflectir sobre esse material. Segundo Bogdan e Biklen (1994, citados por Dias, (2013, p. 53), “a análise dos dados é o modo como se organiza as informações recolhidas pelas várias técnicas que foram utilizadas com o objectivo de ampliar a compreensão do material recolhido, bem como de o apresentar a quem não é intrínseco à investigação.”

CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1. Introdução

A descrição e análise dos dados obtidos através das entrevistas aos professores, registo de algumas notas de observação das aulas e da análise documental dos normativos sobre o sistema de avaliação, fichas de avaliação e cadernos dos alunos, constituem o objecto deste capítulo. Para análise dos dados utilizou-se o processo de convergência ou corroboração de dados no mesmo fenómeno, que é denominado por Souza & Mendes (2007), citado por Silva (2009, p. 20).

Foi construído um guião para a observação das aulas, no entanto, não foi possível captar as informações pretendidas no guião, como já mencionado, uma vez que eram as últimas semanas de revisão para a prova final. Contudo, retiraram-se algumas notas durante a observação e captaram-se alguns momentos das aulas de revisão.

Com as entrevistas, pretendeu-se conhecer melhor as perspectivas dos professores relativamente às diferentes formas de avaliação, no sentido de garantir um conjunto de informação e cruzá-las com as práticas em sala de aula e, assim, fazer a caracterização do ensino, avaliação e o *feedback* predominantemente utilizados por professores das escolas em estudo.

Recolheram-se, ainda, dados sobre as percepções que os professores têm das suas práticas avaliativas no sentido de confrontá-las com algumas notas retiradas das conversas informais e notas de algumas observações realizadas.

3.2. Avaliação Aferida

Como já foi dito anteriormente, pelos resultados da AALEB pode constatar-se que os alunos em S. Tomé e Príncipe não estão a adquirir as competências básicas nos níveis de 2.^a, 4.^a e 6.^a classes.

Incidindo mais concretamente nos resultados da AALEB nas Escolas Alfa e Beta, que são as escolas em estudo, e no desempenho médio obtido pelos alunos da 4.^a classe, observa-se que os resultados das duas escolas foram, de certa forma, semelhantes e destacados em relação às médias nacionais em Língua Portuguesa, mas que ainda estão aquém do esperado para a 4.^a classe. Na Escola Alfa, os dados mostram que 31,6% dos

alunos adquiriram as competências básicas a Matemática e 58% a Língua Portuguesa demonstrando que, na Língua Portuguesa, estes resultados estão acima da média nacional (44,78). Na Escola Beta, 31% a Matemática e 53,7% a Língua Portuguesa, verificando-se que a Língua Portuguesa também está acima da média nacional.

Embora o desempenho dos alunos esteja ao nível da média nacional em Língua Portuguesa nas escolas Alfas e Beta, considera-se que o nível de competências destas escolas está aquém do desejável⁶, ou seja, inferior a 75%, tendo em conta a escala do nível de desempenho definida para S. Tomé e Príncipe, por nível de competência e os objectivos prioritários definidos para a 4.^a classe (**Anexo 5**).

De acordo com os objectivos prioritários definidos, estes resultados demonstram ainda que os alunos de 4.^a classe demonstraram mais dificuldades na aquisição de competências de escrita, interpretação e resolução de problemas.

3.3. Resultados da entrevista aos professores

Organizámos este capítulo referindo-nos aos dados dos professores (grau académico, idade, anos de serviço e género) e as questões relacionadas com os resultados gerais da Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico e outras formas de avaliação das escolas Alfa e Beta. De acordo com as categorias, os objectivos as questões propostas na entrevista definiram-se as categorias, subcategorias e os indicadores. Estes aspectos foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes ligadas ao contexto enunciado, bem como as inferências sobre os dados recolhidos. Pinheiro & al. (2014), referem que “durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado.” Assim procedeu-se à organização da informação que, segundo Minayo (2007), “a categorização consiste, assim, num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas” (p. 13). Portanto, o sistema de

⁶Competência Elementar (desempenho < 25 %). Competência Elementar I (desempenho entre 25% e 50 %). Competência Básica (desempenho > 50% e < 75%). Competência Desejável (desempenho > 75%). **Fonte:** AALEB, 2016-STP.

categorização foi utilizado de forma a se compreender melhor os resultados da entrevista. Trata-se de uma “operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação”, citado por Duarte (2014, p. 12).

Em suma, o presente capítulo descreve a integração dos dados e uma análise articulada das categorias definidas, sendo que o objectivo é conhecer qual a perspectiva dos professores sobre avaliação aferida e analisar quais são as práticas avaliativas dos professores na sala de aula.

Para isso, tivemos, ainda, a intenção de reflectir sobre as perspectivas dos professores relativamente à Avaliação Aferida, concentrando o nosso olhar nas práticas de avaliação na sala de aula. Pretendemos ainda dar sentido e integração ao processo de análise e interpretação, evitando a dispersão com uma atomização excessiva da informação em torno das várias subcategorias. A propósito da categorização da informação, organizamos as categorias, começando pela a) percepção da avaliação aferida; b) formas de avaliação; c) estratégias de ensino e avaliação; d) percepção sobre os resultados da avaliação e e) práticas de *feedback*.

As entrevistas realizadas nas escolas Alfa e Beta a seis professores das duas escolas foram designadas, em forma de abreviatura, por **E1 a E6**, sendo que de **E1 a E4** são da escola Alfa e **E5 e E6** da escola Beta. De forma a obter os dados pessoais e académicos dos entrevistados, os mesmos preencheram uma grelha com as respectivas informações. O guião de entrevista tem 6 categorias, 5 objectivos e 18 questões. No entanto, para que se realizasse uma boa interpretação e análise dos resultados, foram categorizados e definidos as categorias, as subcategorias e os indicadores nas Tabelas (**2 a 7**) das informações extraídas da grelha de resposta dos entrevistados (**Apêndice 3**).

Deste modo, procedeu-se a análise da primeira dimensão do guião de entrevista deste estudo, o qual incide nos dados dos participantes que são mostrados nas Tabelas (**2 e 3**). Nas seis salas de 4ª classe, onde foram recolhidas informações sobre a avaliação, também foram recolhidos dados dos docentes relativamente à sua idade e anos de serviço. Deste modo, pode-se constatar que 2 dos professores entrevistados têm idade compreendida entre 48 e 49 anos, sendo que 3 estão entre 33 e 38 anos e uma minoria que representa 1 professor com 57 anos.

Tabela 2.

Distribuição dos professores entrevistados por género

Género	Professores
M	2
F	4
Total	6

Em relação ao género, observou-se, como indicado na Tabela 2, que dos 6 professores entrevistados, 4 são de género feminino, revelando uma maioria do grupo, já que em menor número estão os de género masculino, que são 2.

Quanto às habilitações académicas, todos os entrevistados (6) têm formação média, correspondente ao Magistério Primário. Conclui-se, assim, que nenhum dos entrevistados tem licenciatura, no entanto, dos 4 professores com a formação média, 2 dos mesmos, sendo um da escola Alfa e outro da escola Beta, já terminaram todo o ano curricular, estando em falta a conclusão da monografia para obtenção da licenciatura. Uma hipótese para o facto de os professores se encontrarem inseridos no ensino sem terem obtido a licenciatura poderá ser o facto de obtenção do grau de licenciatura não ser um dos requisitos para se conseguir leccionar no país. Por isso, os professores no sistema educativo nacional protelam a conclusão da sua formação superior.

Tabela 3.

Distribuição dos professores pelo tempo de serviço

Tempo de serviço	Nº de professores
7-9 anos	2
10-19 anos	2
20- 29 anos	1
30 + anos	1

De acordo com a informação da Tabela 3 apresentada, constata-se que dos professores entrevistados, 2 têm entre 7 e 9 anos de tempo de serviço e outros 2 têm entre 10 e 19 anos de tempo de serviço. Os outros estão entre 20 e 29 e mais de 30 anos. Assim, pode concluir-se que o grupo entrevistado é heterogéneo em termos da

experiência de trabalho docente. E, mais uma vez, apesar de terem tempo de serviço superior a 6 anos, continuam sem adquirir o grau de licenciatura.

A partir daqui, inicia-se a análise do conteúdo do discurso dos entrevistados, destacando primeiramente as categorias criadas e os respectivos indicadores. Assim, definimos quatro categorias, que resultaram dessa análise: percepção dos professores sobre a avaliação aferida, conhecimento sobre as diferentes formas de avaliação na sala de aula, percepção das diferentes formas de ensino na sala de aula, conhecimento da percepção dos professores relativamente aos resultados da Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico.

Pode inferir-se deste resultado que os professores que responderam e participaram na investigação já têm alguma experiência profissional. Trata-se, portanto, de uma amostra de professores com experiência no ensino, e conhecedores da realidade que pretendemos estudar, tal como se pode observar na Tabela 4.

Tabela 4.

Categoria A- Percepção dos professores sobre a avaliação aferida

Categoria A	Subcategoria	Indicador
Percepção dos professores sobre a avaliação aferida.	A1. Conceito de Avaliação Aferida	E2- Avalia competências. E3- Avalia capacidade. E4 - Avalia nível de desempenho
	A2. Objectivo da avaliação aferida	E2 - Definição de políticas educativas. E3 - Verificação de trabalho do professor e do aluno. E4 - Conhecimento e aprendizagem dos alunos.
	A3. Vantagens da avaliação aferida	E1 e E3- Autonomia dos alunos na sala de aula. E2- Orientação de novas estratégias E5 - Identificação das dificuldades dos alunos. E6 - Verificação dos conteúdos que os alunos não assimilam.
	A4. Diferenças entre os exames nacionais e a avaliação aferida.	E1, E3- Os professores orientam e ajudam os alunos nos exames, na avaliação aferida não há orientação. E2, E4 e E5- Nos exames há promoção, progressão e classificação, na avaliação aferida não há é realizada pelo Ministério da Educação.

Tendo em consideração os dados da Tabela 4, referente à **subcategoria A1** os participantes na investigação destacam que o conceito de avaliação aferida é para avaliar competências (**E1**). E desta forma avalia a capacidade e o desempenho (**E3** e

(E4). Apesar de percebermos que os professores têm algum domínio sobre o conceito de avaliação aferida, uma vez que foi a primeira vez que se realizou no país esse tipo de avaliação no Ensino Básico, contudo, consideramos que as suas respostas foram muito curtas, não se referiam que orienta na definição de políticas educativas e na melhoria de estratégias de ensino na sala de aula. Entendeu-se também que houve pouca sensibilização e divulgação das informações. Algumas informações transmitidas às escolas eram direccionadas aos professores que participavam directamente no processo (professores seleccionados para serem os supervisores, aplicadores, correctores e os que inserem os dados da avaliação).

Em relação à **subcategoria A2**, percebe-se que cada um dos entrevistados das escolas Alfa e Beta referiram dimensões diferentes no que diz respeito ao objectivo da avaliação aferida, verificando-se assim alguma divergência quando se refere a definição de políticas educativas (E2), a verificação de trabalho do professor e do aluno (E3), e também (E4) conhecimento e aprendizagem dos alunos. Tendo em conta as respostas dos entrevistados, mostra-nos que, possivelmente, pelo facto de ter-se feito uma divulgação descentralizada em todo o país, isso permitiu que alguns dos entrevistados pudessem ter uma noção básica do objectivo desta avaliação para o aluno e o sistema educativo em S. Tomé e Príncipe. Entretanto, apesar de terem algum conhecimento do foco desta avaliação, os professores sentem que esta avaliação de alguma forma avalia o trabalho deles na sala de aula.

Na subcategoria **A3** da Tabela 4, vantagem da avaliação aferida, os professores referem a autonomia dos alunos na sala de aula (E1 e E3), a orientação de novas estratégias (E2), a identificação dos alunos com dificuldade (E5) e verificação dos conteúdos que os alunos não assimilam (E6). Pode-se assim auferir que os entrevistados a consideram vantajosa, mas sem que haja uma compreensão que os resultados da Avaliação Aferida seria para avaliar o estado do sistema educativo São-tomense, sendo que após a avaliação foram divulgadas algumas informações dos resultados da AALEB, através de desdobrável e apresentações presenciais feitas pelos técnicos do Ministério da Educação em todos os distritos. Para os professores a avaliação está relacionada com o trabalho que eles fazem em sala de aula e não incorporam a ideia de que o sistema educativo fez a AALEB de forma a medir a qualidade e avaliar o que os alunos estão a aprender e que competências estão a desenvolver para a vida.

Segundo a Tabela 4, no que concerne a diferenças entre os exames nacionais e a avaliação aferida, **subcategoria A4**, evidenciamos que os professores orientam os alunos nos exames enquanto que na avaliação aferida não há orientação (**E1** e **E3**) e que nos exames há promoção, progressão e classificação mas na avaliação aferida não há e é realizada pelo Ministério da Educação (**E2**, **E4** e **E3**).

De acordo ao exposto, deixa-se transparecer, no entanto, que determinados alunos do Ensino Básico em S. Tomé e Príncipe são ensinados no momento da resolução das provas (avaliação externa e exame nacional). Já na avaliação aferida parece inferir-se que demonstram o seu conhecimento no momento da realização das provas, visto que não está tão presente a orientação do professor. Esse facto prende-se com a preparação prévia dos professores que é feita antes da realização da avaliação aferida, sendo que os professores são destacados para diferentes escolas. É ainda designada uma equipa de técnicos do Ministério da Educação, supervisores destacados nas escolas, para fazerem seguimento e monitorização durante a realização da prova. Assim sendo, é possível que estes factos, indiquem resultados baixos da AALEB porque alunos e professores ainda não estão cientes e acostumados com essa prática. Esses resultados revelam as reais competências desenvolvidas por estes alunos. As provas são feitas sem “ajuda” dos professores, contrariamente ao que é habitual acontecer na avaliação sumativa e no exame.

Ao respeito da avaliação externa, Fernandes, (s/d, p. 3), refere que “as avaliações externas apresentam vantagens, algumas das quais acima referidas, e desvantagens relacionadas com os efeitos que podem ter no ensino e na aprendizagem, nomeadamente através do chamado “estreitamento” do currículo que resulta do facto dos professores se sentirem “obrigados” a “treinar” os seus alunos para resolverem um espectro relativamente reduzido de questões.”

A Tabela 5 mostra-nos a categoria, as subcategorias e os indicadores com as informações dos professores relativamente às formas de avaliação que implementam em sala de aula.

Tabela 5.

Categoria B - Formas de avaliação implementadas pelos professores na sala de aula.

Categoria B	Subcategoria B	Indicadores
Conhecimento sobre as diferentes formas de avaliação implementadas na sala de aula	B1. Formas de avaliação implementadas na sala de aula.	E1, E4, E5- Avaliação oral e escrita. E1, E4, E6 – Formativa. E2, E3, E5 - Avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e realiza as sextas-feiras. E3- Avaliação diagnóstica, formativa e realiza as sextas feiras. E4 - Avaliação formativa, sumativa e provas de treino.
	B2. Contribuição da avaliação realizada na sala de aula para melhoria da aprendizagem dos seus alunos.	E1- Desenvolve a oralidade e a escrita. E2, E3, E4 - Permite ver as dificuldades. E2 - Melhora a forma de ensinar. E5 - Permite mudar a metodologia. E6 - Identifica os alunos que não assimilaram os conteúdos.
	B3. Estratégias utilizadas pelo professor nas práticas avaliativas que permitem facilitar a aprendizagem do aluno.	E1- Orientação de trabalhos práticos no quadro. E1 - Ajuda mútua entre colegas. E3, E5 - Realização de exercícios em grupo. E4- Realização da avaliação oral. E6 - Prática realizada através de perguntas e respostas.
	B4. Os principais obstáculos relacionados com a implementação da avaliação dos alunos na sala de aula.	E1, E2, E4, E5 - Excesso dos alunos por turma. E2 - E3, E6 - Falta de material (manual). E3, E5, E6 - Carteira bipessoal. E1 - Passagem automática.
	B5. Avaliação é realizada de forma diferente em função das várias áreas disciplinares. B5.1. Justificação	E1, E2, E3, E4, E5, E6 - Sim. E1 – Em Língua Portuguesa, Matemática e Meio Físico fazem trabalhos escritos e no quadro, outras só trabalhos práticos. E2 - Língua Portuguesa, Matemática, Expressão Musical é oral, Dramática não faz avaliação. E3 - Matemática faz duas provas e outras disciplinas só uma prova. E5- Todas as disciplinas são avaliadas da mesma forma. E4, E6 - Em Expressão Plástica a avaliação é feita de forma grupal e em Língua Portuguesa e Matemática é individual.
	B6 - Periodicidade na realização das avaliações. B6.1. Justificação.	E1, E2, E4, E5 - No fim das aulas e no final da semana. E3.- As sextas feiras e em determinadas aulas e no final da semana. E3, E6.- No final da semana e no fim de determinadas aulas. E1.- Verifica se estão a aprender, E2 - Verificar se se assimilaram os conteúdos. E4 - Conhecimento do nível de aprendizagem dos alunos. E4, E5, E6 - Conhecimento das dificuldades dos alunos.

Pelo que podemos observar na Tabela 5, categoria **B1**, onde destacamos as diferentes formas de avaliação implementadas na sala de aula, quase todos os entrevistados que responderam ressaltam a avaliação formativa (**E1, E4, E6**), alguns agregam a avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e as sextas-feiras (**E2, E3, E5**) e

um faz referência às provas de treino (**E4**). Outros entrevistados referem a avaliação oral e escrita (**E1, E4, E5**). Essas informações são evidências de que os professores têm conhecimento das diferentes formas de avaliação e a que mais utilizam na sala de aula, do seu ponto de vista, é a formativa, embora alguns ressaltem também outras formas de avaliação.

Relativamente ao exposto na categoria **B2**, contribuição da avaliação realizada na sala de aula para melhoria da aprendizagem dos seus alunos, os professores referem essencialmente que esta avaliação permite ver as dificuldades dos alunos e também ajudar a superá-las (**E2, E3, E4**), como também desenvolve a oralidade e escrita (**E1**). Outra sugestão apontada pelos professores, prende-se com a melhoria da forma de ensinar (**E2**) e, na mesma ordem de ideias, permite mudar a metodologia (**E5**) e identifica os alunos que não assimilaram os conteúdos (**E6**). Destacamos na análise desta categoria que os entrevistados têm duas perspectivas definidas da contribuição da avaliação, sendo uma para a melhoria das aprendizagens dos alunos e outra para a melhoria do ensino do professor, pois permite a mudança de comportamento e/ou a forma de trabalhar dos mesmos dentro da sala de aula.

De acordo com a Tabela 5, categoria **B3**, referente à estratégia utilizada pelo professor nas práticas avaliativas que permitem facilitar a aprendizagem do aluno, alguns opinaram o facto de se orientar os trabalhos práticos no quadro (**E1**), acrescentando ainda a ajuda mútua entre colegas (**E1**). Entretanto, outros são de opinião que realizar exercícios e trabalho de grupo (**E3, E5**) facilita a aprendizagem. De igual modo, são consideradas também a prática de avaliação oral (**E4**) e o uso sistemático de perguntas e respostas (**E6**). Destacamos, assim, que os professores referiram diferentes estratégias que os mesmos utilizam para facilitar a aprendizagem dos alunos. Será de salientar, que cada professor se foca no mesmo tipo de estratégias, o que pode revelar, em alguns casos, uma prática mais positivista e muito centrada nos mesmos modelos pelo que podem não favorecer muito a aprendizagem, sendo que também não se percebe nas respostas, quais as estratégias que facilitam de facto a aprendizagem, já que são poucos os que se referem ao uso das práticas avaliativas concretas que favoreçam de facto a aprendizagem dos seus alunos.

Quando questionados acerca dos obstáculos relacionados com a implementação da avaliação dos alunos na sala de aula, a maioria dos entrevistados mostraram preocupação face ao excesso de alunos por turma (**E1, E2, E4, E5**) e à falta de material

(manual) (E2, E3, E6). Alguns referem como obstáculo a existência de carteira bipessoal na sala de aula (E3, E5, E6). Referem ainda a passagem automática (E1), uma vez que no 1º ciclo do Ensino Básico os alunos transitam sem serem submetidos a exame e não há recurso à reprovação. De facto, o sistema educativo em São Tomé e Príncipe ainda enfrenta alguns problemas destacados pelos professores, no entanto, considero que, quando os professores mencionam o problema das carteiras, o motivo é dos alunos copiarem as avaliações e os exercícios dos outros colegas da mesma carteira.

Devido ainda, a existência de muitos alunos por turma, poucos são os professores que conseguem acompanhar e verificar o empenho de cada aluno no momento da avaliação. Posto isto, consideram ser um obstáculo, tendo em conta o contexto do seu trabalho. Apesar de achar que a não reprovação na 1ª classe não seja determinante na avaliação, pelo menos um professor assim o julga porque pensa que pelo facto dos professores e alunos entenderem que aprovação do aluno a nível subsequente pode ser que tanto os professores como os alunos não se esforcem para garantir o sucesso escolar, o que poderá pôr em causa a implementação da avaliação e a qualidade do ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar ainda que em geral estes professores mostram conhecimento das técnicas de avaliação, mas no seu quotidiano as adaptam de acordo com os constrangimentos encontrados, principalmente no sentido de utilizar a avaliação de modo a diagnosticar a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto, é que por conta das dificuldades que deparam na sala de aula eles reduzem as avaliações escritas e utilizam outras estratégias para facilitar a aprendizagem dos alunos, como o trabalho em grupo e as avaliações orais. Deste modo, julgamos que o facto dos alunos e os professores não desenvolverem habilidades também nas avaliações escritas “semelhante a AALEB”, dificultará o bom desempenho dos mesmos em avaliações como AALEB. Consideram ainda a questão da “passagem automática” porque segundo os professores, os alunos transitam de uma classe para a outra sem exame, sobretudo no Ensino Básico, onde a aprovação é “automática” em algumas classes. Para os professores, os alunos não devem transitar sem serem submetidos ao exame no sentido de verificar o nível da sua aprendizagem, ou seja, se aprenderam ou não. Logo, consideram não fazer muito sentido debruçarem na avaliação dos seus alunos.

Pelas respostas dadas em relação à **Categoria B5**, pode-se concluir que todos os professores entrevistados consideram que as várias áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social e as Áreas de Expressões) são avaliadas de forma diferente. Entretanto, quando indicam as formas como cada um avalia as diferentes áreas disciplinares, nota-se que em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática referem que é feita de forma individual (**E4 e E6**) e sobretudo através de trabalhos escritos (**E1**).

Em Matemática fazem-se duas provas e nas outras disciplinas só uma (**E3**). Finalmente, na opinião do **E5**, todas são avaliadas da mesma forma. Porém o (**E2**) refere que todas as disciplinas são avaliadas de forma oral, sendo que na Dramática não se faz avaliação, o professor faz alguns trabalhos os mesmos são considerados e publicados como o desempenho dos alunos. Já em relação a áreas disciplinares como a Expressão Plástica, esta é realizada de forma grupal, segundo (**E4 e E5**), assim como a Musical e Dramática. No caso de (**E1**), este ressalta que nas disciplinas das áreas de expressões são realizados trabalhos práticos. Parece-nos que os professores não têm muita clareza sobre os aspectos e ou/formas de avaliação de cada área curricular, nota-se que as opiniões são divergentes, sobretudo nas disciplinas de expressões ficamos com a ideia de que as mesmas são avaliadas de diferentes formas, ou seja não há um parâmetro a seguir ou se existe ainda é pouco claro por parte dos mesmos. Precisa haver uniformização entre os professores no momento da avaliação, senão podemos considerar que há alunos que podem ser lesados em detrimento de outros.

Relativamente à periodicidade na realização das avaliações, referida na **Categoria B6**, conforme a resposta dos entrevistados, considera-se que os momentos de avaliação são associados a determinadas fases e procedem a uma prática comum que é verificada no seio dos professores de ambas as escolas. Como referem os mesmos, localizam os momentos de avaliação no fim das aulas, no final da semana, às sextas-feiras ou só em determinadas aulas. Entretanto justificam que o fazem no sentido de verificar se os alunos estão a aprender (**E1**) e a assimilar os conteúdos (**E2**), para conhecer o nível de aprendizagem (**E3**), e obter o conhecimento das dificuldades dos alunos (**E4, E5, E6**).

Pela análise feita desta categoria é possível agregarmos ainda que os professores têm uma visão partilhada da avaliação que realizam, o que é sem dúvida saber se o que os professores estão a ensinar, efectivamente, os alunos estão a adquirir o conhecimento pretendido e a aprender. Podemos inferir que estes professores não parecem ter uma

visão integrada do ensino-avaliação-aprendizagem e denotam uma perspectiva mais ligada a uma verificação das aprendizagens dos alunos do que à análise do que aprenderam e à compreensão e superação das dificuldades detectadas.

Assim, podemos verificar que a avaliação não deve ser vista como algo que apresenta um fim em si mesma, mas sim como algo possível de ser trabalhado e que faça parte do processo de ensino aprendizagem. Como diz Méndez (2002), “O professor e o aluno estabelecem assim uma comunicação que permite definir uma estratégia em conjunto. A avaliação formativa apresenta-se como uma “actividade estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, actividade da qual todos saem beneficiados.” O mesmo autor defende também que a avaliação deverá ser vista como uma forma de possibilitar novos saberes. “a boa avaliação que forma, convertida ela própria em meio de aprendizagem e em expressão de saberes” (citado por Correia, 2008, p. 13). Há toda necessidade de este tipo de avaliação ocorrer mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem, mas que apresente como vantagem o enriquecimento do desenvolvimento do aluno e do professor.

No sentido de se perceber as estratégias utilizadas pelos professores na sala de aula, a Tabela 6, mostra-nos na categoria C a percepção das tarefas de ensino na sala de aula, com as subcategorias e indicadores.

Tabela 6.

Categoria C - Percepção das tarefas de ensino na sala de aula.

Categoria C	Subcategoria C	Indicadores
Percepção das tarefas de ensino na sala de aula.	C1.- Estratégias de ensino e avaliação utilizadas para melhoria da aprendizagem dos alunos.	E1. E3, E4, E5 - Orienta trabalho entre alunos, uns apoiam os outros e desenvolvem ainda a aprendizagem entre pares. E2, E3 - Uso de materiais pedagógicos. E2, E5 - Realização de trabalhos no quadro. E3, E4, E5, E6 - Uso a estratégia professor aluno e perguntas e respostas, quando faz perguntas e os alunos respondem E6.-Uso de fichas móveis, de parede, tarefas para casa.
	C2. Forma de implementação dessas estratégias na aula.	E1.- Organização de trabalhos com o/os alunos que têm pouco domínio de conteúdo. E2, E4, E5, E6- Trabalho individual com os alunos com maior dificuldade. E3, E5, E6- Trabalhos em grupo. E3, E4- Utilização do quadro E5.- Uso do crioulo.

De acordo com a Tabela 6, na **subcategoria C1** verificamos que a estratégia de ensino e avaliação utilizada pelos professores para melhoria da aprendizagem dos alunos, centra-se no trabalho entre os alunos, uns apoiam os outros e desenvolvem ainda a aprendizagem entre pares (**E1, E3, E4, E5**). Todavia, na opinião de outros entrevistados a estratégia que utiliza é a realização de trabalhos no quadro (**E2, E5**), uso de materiais didáticos (**E3**), uso a estratégia professor-aluno e perguntas e respostas, quando faz pergunta e os alunos respondem (**E3, E4, E5, E6**). Já o (**E6**) faz uso de fichas móveis, de parede e orienta tarefas para casa (**E6**).

Entende-se da análise da categoria acima referida, que os entrevistados focam as suas estratégias sobretudo nos trabalhos entre pares e através de perguntas e respostas aos alunos. No nosso entender, parece-nos que entre os alunos há um trabalho mais colaborativo (orientado pelos professores e não só), entretanto, ao nível dos professores, julgamos haver pouca partilha de ideias e conhecimento entre eles para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Possivelmente deve-se ao facto de reunirem-se quinzenalmente para planificação das actividades e durante a semana cada professor limita-se a desenvolver o seu trabalho, o que poderá torná-lo pouco interactivo entre os colegas no que se refere as estratégias a serem utilizadas na sala de aula para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Outra sugestão apontada pelos entrevistados, como se verifica na Tabela 6, subcategoria **C2**, em relação às estratégias propostas na sala de aula, quatro dos entrevistados ressaltam que realizam trabalho individual com os alunos que apresentam maior dificuldade (**E2, E4, E5, E6**), entretanto, três afirmam realizar trabalhos de grupo (**E3, E5, E6**). A organização de trabalhos com os colegas que têm pouco domínio (**E1**) é outra opinião sugerida, assim como a utilização do quadro (**E3, E4**) e o uso do crioulo (**E5**), para facilitar a comunicação.

Pretendemos destacar na nossa conclusão que são indicadas estratégias diversas, desde o trabalho de grupo ao trabalho individual, muitas vezes com a utilização do quadro. É de referir ainda, o quão é importante para os professores o trabalho em colaboração com os alunos e ainda o uso de crioulo em determinados casos, visto que há escolas onde os alunos provem de realidades muito distintas e quando o professor observa na sua aula essa diversidade alguns adaptam a sua forma de ensinar ao contexto que vive na aula. Por isso, para os professores que falam o crioulo, nestas situações fazem o uso do crioulo para que o aluno perceba o conteúdo.

Destas abordagens, refere Dias (2008, p. 89) que ao professor cabe o papel de orientação da acção do aluno na identificação desse mesmo erro, na procura de soluções através do questionamento para a correcção. Assim, o professor proporciona um feedback imediatamente aplicável, que deverá ser específico, relevante, descritivo, periódico e encorajador para o aluno, oral ou escrito, público ou privado. O professor adequará o seu ensino às necessidades de aprendizagem do aluno e a este tomar consciência dos seus erros para os poder corrigir.” Por outro lado, Dias (2008) refere ainda que “ (quando o aluno percebe que o fez, não o omite e procura estratégias para o ultrapassar), quer o questionamento que induz a reflexões contínuas, são momentos de regulação de aprendizagem porque a adopção de estratégias e o assumir uma posição crítica, revela conhecimento.” (p. 79)

Para analisar os resultados da avaliação aferida, definiu-se a categoria D, com as respectivas subcategorias e indicadores (Tabela 7), sobre o conhecimento dos professores relativamente aos resultados da avaliação aferida de larga escala no Ensino Básico.

Tabela 7.

Categoria D - Resultados da Avaliação Aferida

Categoria D	Subcategoria D	Indicadores
Percepção dos professores relativamente aos resultados da Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico.	D1. Conhecimento dos resultados da Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico e outras avaliações externas.	<p>E1, E3, E4, E5, E6-- Não conhece os resultados da Avaliação Aferida.</p> <p>E5, E6 - Tiveram informação, através dos colegas que dos resultados ao nível nacional.</p> <p>E1 - Não conhece o resultado das outras avaliações externas.</p> <p>E3, E4, E5, E6 - Conhecimento de outras avaliações externas, da sala de aula e da escola.</p> <p>E2 – Conhece os resultados dos exames nacionais, os resultados são publicados na parede da escola e a Avaliação Aferida os resultados foram apresentados a nível global da escola, país, distrito.</p>
	D2. Opinião do professor relativamente a estes resultados.	<p>E1, E2 E3, E4, E5, E6 - As provas de avaliação aferida não são orientadas, os alunos não são preparados enquanto que as outras provas são orientadas.</p> <p>E1, E2- Existência de afinidade dos professores pelos alunos.</p> <p>E1 - Na avaliação aferida há rigor.</p> <p>E6 - Maior exigência.</p> <p>E6 - Nos exames os alunos são apoiados pelos professores e preparados previamente.</p>
	D3. Contribuição da Avaliação Aferida para a melhoria das suas actividades na sala de aula. D3.1.- Justificação.	<p>E1, E2 e E3- Sim</p> <p>E4, E5 e E6 - Não</p> <p>E1- Ajuda os alunos a trabalhar de forma mais autónoma.</p> <p>E2 - Implementa a mesma prática da avaliação aferida quando realiza a avaliação formativa e sumativa, no que refere ao rigor e autonomia dos alunos.</p> <p>E3 – Contribui, porque faz o professor realizar exercícios aos alunos sem orientação.</p> <p>E3 - Melhora as estratégias na sala de aula.</p> <p>E4 - Não conhece os resultados.</p> <p>E5 - A avaliação aferida não contribui para mudança da minha prática porque não conheço os conteúdos que ressaltaram mais dificuldade.</p> <p>E6 - Não conhece o processo da avaliação nem os resultados para ajudar nas minhas actividades.</p>

Analisando os resultados da Tabela 7, é possível obtermos informação das diferentes subcategorias. Assim, pela análise da subcategoria **D1**, é possível depreender que não é prática usual a devolução dos dados e/ou informações da Avaliação Aferida

às escolas, talvez pelo facto de ter sido implementado pela 1ª vez no país. Como referem os entrevistados, pois afirmam não conhecer os resultados da Avaliação Aferida (**E1, E3, E4, E5, E6**), embora dois dos mesmos salientem ter tido informação dos resultados a nível nacional através dos colegas (**E5, E6**). Entretanto, relativamente aos outros, parece haver maior devolução, quando dizem conhecer os resultados dos exames (**E5, E6**) e conhecimento de outras avaliações externas da sala de aula e da escola (**E3, E4**). No entanto, verifica-se uma particularidade relativamente ao caso (**E1**), o qual não conhece o resultado da Avaliação Aferida nem das outras avaliações externas.

Por outro lado, constata-se que os resultados dos exames nacionais são publicados na parede da escola enquanto que a Avaliação Aferida os resultados são apresentados ao nível global da escola, país e distrito (**E2**). Tendo os entrevistados feito a abordagem sobre o fraco conhecimento que têm dos resultados cabe reforçar que poucos são os professores que participaram na apresentação dos resultados ao nível distrital. Apesar do Ministério da Educação ter produzido desdobrável e relatórios e ter feito divulgação ao nível nacional e distrital, o mesmo foi insuficiente.

Podemos afirmar que, às escolas receberam informações com os resultados obtidos pelos seus alunos, mas parece-nos que essa informação não foi divulgada aos professores, tendo a mesma ficado apenas na direcção da escola. Deste modo, julgamos que aqueles que tiveram informação e participaram na aplicação da prova comentaram com os colegas de forma global, que os resultados dos alunos foram baixos, tendo abordado também acerca da forma como se faz a referida avaliação. Por isso, alguns quando alegam seguir esta forma de avaliação é sobretudo, “deixar os alunos autónomos e não ensinar quando fazem as avaliações.” Por outro lado, corrobora-se e reforça-se a ideia do entrevistado (**E2**), dizendo que efectivamente, não só os resultados dos exames nacionais são publicados na parede de cada sala de aula como os da avaliação sumativa em cada trimestre. Assim, tanto os pais encarregados de educação como os professores das diferentes salas de aula têm acesso dos resultados quantitativos de cada aluno.

Quanto à opinião dos entrevistados relativamente a estes resultados, da **subcategoria D2**, todos os professores referiram que em outras avaliações os professores tendem a apoiar os alunos, esclarecendo alguns aspectos, mas na Avaliação Aferida isso não acontece. É neste sentido que os entrevistados afirmam que estas provas não são orientadas (**E1, E3, E4, E5**), há rigor (**E1**), maior exigência (**E6**), enquanto outras provas são orientadas (**E1, E2, E3, E4, E5**) e existe afinidade dos

professores pelos alunos (**E1,E2**). Entretanto, há uma opinião que acrescenta algo mais, referindo que no exame os alunos são apoiados previamente pelos professores (**E6**).

Todavia, parece-nos que de facto os alguns dos entrevistados têm a percepção que nas outras avaliações os alunos são apoiados, possivelmente, deve-se ao facto daquilo que referem “existir afinidade” ou seja, todos os professores seguem os alunos da 1ª a 4ª classe e isso faz com que exista essa relação entre ambos, e assim, a uma conveniência da ajuda professor-aluno no momento da avaliação para que o aluno não tenha maus resultados.

Como se mostra na **subcategoria D3**, verifica-se que metade dos professores concordou que a Avaliação Aferida contribui para a melhoria das suas actividades na sala de aula (**E1, E2 e E3**) enquanto que a outra metade dos entrevistados referem que não (**E4, E5, E6**). Ainda na subcategoria **D3** da Tabela 7, os entrevistados que afirmam melhorar a sua actuação na sala de aula, justificam dizendo que esta prática avaliativa permite aos alunos trabalharem de forma mais autónoma (**E1**), ajuda os professores a implementarem esse tipo de práticas (**E2**), faz o professor realizar exercícios sem orientação (**E3**) como também melhora as estratégias na sala de aula (**E3**). Há entrevistado que justifica, afirmando que o conhecimento da forma de fazer a Avaliação Aferida, pode preparar os alunos para trabalharem de forma mais autónoma (**E1**). Entretanto, os professores que acham que não contribui para a melhoria justificam o facto de não terem conhecimento dos resultados (**E4**), não conhecerem os conteúdos (**E5**) e também não conhecerem o processo da avaliação nem os resultados (**E6**).

Tendo os entrevistados referido aspectos importantes sobre a avaliação aferida e os seus resultados. Refere Roldão (2013) que efectivamente “a avaliação, não serve apenas para identificar os problemas e os insucessos, serve também para desmontar criticamente as situações bem-sucedidas e assim “identificar, situar e analisar os factores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras.” Citado por Vicente & Seabra (2017, p. 008). Por outro lado, dada a importância que a comunicação social faz em relação aos resultados da avaliação externa, segundo Azevedo (2013, citado por Vicente & Seabra, 2017, p. 009) “a publicitação alargada de gráficos e estatísticas tem implicações directas na motivação dos alunos e dos professores para aprender e ensinar melhor, questiona também se o empenho real dos alunos para alcançar os resultados pretendidos, é aumentado, ou mesmo se estes passam a conhecer melhor os objectivos de aprendizagem.

Nesta lógica, afirma, Santos (2014), no seu dizer, refere que “a avaliação externa contribui para intervenções directas e indirectas, sobre o currículo, na medida em que “tem também como grande objectivo fornecer informação para que os decisores políticos possam elaborar ou ajustar as medidas de política educativa, necessárias para uma melhoria do sistema de ensino” (Citado por Vicente & Seabra, (2017, p. 009). O mesmo autor acrescenta que os resultados dos exames permitem também avaliar a qualidade do trabalho das escolas e dos professores e “podem ser a base de trabalho para analisar esses resultados, determinar as causas e empreender programas de melhoria.” Citado por Vicente & Seabra, (2017, p. 009)

3.4. Apresentação dos dados da observação na sala de aula

Como foi referido anteriormente, projectou-se fazer uma observação das aulas. No entanto, tendo em conta que era o término do ano lectivo 2017/2018, ou seja, encontrávamo-nos no final do 3.º período e, por conseguinte, era a semana de revisão, não nos foi possível consolidar a observação como havíamos definido. Perante esta situação concreta, explorámos os quatro parâmetros propostos no guião de observação de aulas (**Apêndice 2**), sendo a **avaliação e feedback, gestão da sala de aula, clima na sala de aula e conteúdos tratados na aula**. Para dar resposta às questões orientadoras do referido guião, e, como forma de obtermos resposta, nesta sequência passou-se à gravação da aula para permitir fazer um alinhamento com os temas definidos no guião de observação de aulas. Assim sendo, na sequência das observações realizadas em ambas as escolas (1 a 6), passou-se a identificá-las de **O1 a O6**.

Neste subcapítulo que se refere à observação apresentamos a contextualização do ambiente em que decorreram as actividades lectivas observadas e, de seguida, apresentamos as recolhas das observações em ambas as escolas em relação às características do trabalho desenvolvido, tendo por base a análise dos dados e a reflexão realizada sobre os mesmos. Começámos assim por descrever a avaliação e o *feedback*, seguindo-se a gestão da sala de aula, clima na sala de aula e terminando com conteúdos tratados na aula.

3.4.1. Parâmetro 1. Avaliação e Feedback

Neste parâmetro observamos que a avaliação, de forma geral, esteve presente em todas as turmas de forma oral, escrita no caderno do aluno em forma de exercício, (essas actividades, no caderno, são avaliadas com os símbolos de certo (✓) e errado (x),

satisfaz e não satisfaz, suficiente, bom, muito bom.) No entanto, não se observa que essas avaliações realizadas no caderno sejam documentadas, no sentido do professor poder analisar a evolução dos alunos e apoiá-los na melhoria das suas dificuldades. Percebe-se que conhecem genericamente as dificuldades dos alunos, uma vez que os professores seguem os seus alunos da 1.^a à 4.^a classe, como alguns referiram na entrevista: “*existe afinidade entre os professores e os alunos.*”

Notou-se que a utilização das avaliações tinha dupla função, para certificar e regular, porém, menos focada na regulação, pelo facto de não registarem as actividades diárias dos alunos na ficha, ou seja, as dificuldades que os mesmos apresentavam, de modo a melhorar as aprendizagens. Portanto, os problemas eram identificados, mas de forma global, sendo que já existe essa “*convivência entre o professor e os alunos*”. Os registos são mais utilizados para o registo das classificações do que para recolher informação que promova as aprendizagens dos alunos enquanto o processo está a decorrer e ainda pode ser útil aos alunos.

Nas aulas ainda observadas, notou-se que era estabelecido algum feedback em relação à avaliação, mas quase sempre a informação era passada mais ao grupo do que de forma individual, como “*muitos não resolveram esta questão*” (O1), embora se tenha notado que os professores forneciam indicações e esclareciam dúvidas, respondendo às solicitações dos alunos (em determinados casos). Por isso, considera-se que apesar de haver necessidade de ser melhorado, era estabelecido algum *feedback* entre alunos e professor, sobretudo quando era para ressaltar mais as questões negativas que os mesmos apresentavam, como por exemplo: “*Olha o que estás a escrever! Faz cópia!*” (O2). Assim, seria importante que ambos conseguissem reconhecer e compreender os seus equívocos para que as condições de ensino e aprendizagem sejam melhores.

Refere, assim, Bastos (2005, p. 28-29): “O *feedback* é um meio propício ao cumprimento desta premissa, pois está em estreita relação com o erro, já que trabalha sobre ele promovendo as aprendizagens. Não obstante, o seu papel é determinado pela sua qualidade, tornando-se necessário que respeite um conjunto de características promotoras de aprendizagens”. No mesmo sentido, argumentam Nicol & Macfarlane (2006, citado por Bastos, 2015, p. 29):

Um professor que pratique uma avaliação formativa usando o *feedback*, (...), terá de ter em consideração que não o poderá fazer sem antes avaliar os seus alunos sob um ponto de vista diagnóstico dinâmico, isto é, conhecer a par e passo os pontos fortes e zonas de dificuldade dos seus alunos. Esta avaliação deverá ser praticada no decorrer do dia-a-dia da sala e servirá, ao professor, como uma base de dados sobre os desempenhos dos alunos. Esses dados deverão ser, posteriormente, reflectidos e ponderados pelo professor, para que este possa facultar *feedbacks* eficazes capazes de ajudar o aluno a desenvolver tanto as suas aprendizagens, como a capacidade de auto-regulação.

O próximo parâmetro refere-se à gestão da sala de aula, onde se apresenta a descrição das observações realizadas nas salas de aula.

3.4.2. Parâmetro 2. Gestão da sala de aula

Durante as observações realizadas nas diferentes salas de aulas, constatou-se que as aulas iniciavam-se fora do horário estabelecido, ou seja 15 minutos depois, seja no período da manhã como no da tarde. Quatro dos seis professores observados ocupavam muito tempo da aula de revisão do conteúdo anterior, cerca de 1 hora e no caso de 2 observados, depois de 2 horas passaram o assunto da aula no quadro.

De seguida, passava-se à apresentação da tarefa que ocupava, normalmente, entre 5 a 10 minutos do tempo de aula. Ainda neste tema, verificou-se que os professores, de forma geral, centravam-se muito na aula expositiva. De todas as aulas observadas, os professores orientavam de forma clara as tarefas e mandavam um aluno ao quadro para a realização da actividade. Quando o aluno apresentava dificuldade, na maioria das vezes pedia ao grupo para fazer a correcção. Praticamente toda a aula decorria com alguns alunos a trabalhar no quadro e/ou a passar um determinado texto ou problema. (+ de 10 minutos) enquanto que os outros estavam com o caderno muitas vezes “fechado” sentados à espera. Mesmo numa outra tarefa que a professora dirigia à aluna no quadro, as perguntas eram direccionadas sempre de forma colectiva (escutava-se sempre o coro na sala de aula) aos alunos.

Verificamos que no desenvolvimento das tarefas, mesmo sendo de forma colectiva e individual, o professor tentava que os alunos que mais participavam não anulassem a participação dos outros, para que o empenho e participação fossem equilibrados, por isso, durante a aula destacavam-se alguns alunos para participar. Através da ronda que se fazia para analisar os trabalhos feitos pelos alunos, o professor

podia verificar os aspectos onde havia mais dificuldade e precisavam ser melhorados, assim como os conteúdos que necessitava explorar de forma mais aprofundada com os alunos (eram constatadas mas não registadas).

Constatamos ainda, que durante as aulas os professores alçam muito a voz para explicar um conteúdo ou fazer a correcção de alguma actividade orientada. Dos seis observados, 4 dos mesmos o contexto era similar. A criança permanece muito tempo no quadro a realizar a actividade (+ de 1 hora), o professor circula pelos grupos, identificando e apercebendo-se das dificuldades dos alunos. Posteriormente, a prática do professor era fazer uma abordagem a todos os alunos do trabalho desenvolvido, os seus resultados e a sistematização de ideias, aproximadamente 1 hora. No final, concluía-se a aula com uma breve síntese final. Na generalidade das aulas observadas, esta síntese resumia-se a uma pequena observação que consistia em relatar o resumo da aula e orientá-los para a preparação da avaliação.

Neste contexto, refere Zabalza (1998, citado por Bastos, 2015, p.39) que “a organização do espaço em muito influencia as aprendizagens dos alunos. Se por vezes podem ser facilitadores destes processos, em muitas outras podem ser inibidoras do mesmo”). Nesta lógica de ideias, referem Batista et al (2005, p. 26): “quanto à organização dos alunos, grande parte das questões supõe envolvimento colectivo prévio, ou em pequenos grupos, para contextualização e confirmação de percepções.”

Ressalta-se ainda que no estudo do Relatório de Estado do Sistema Educativo Nacional realizado em São Tomé e Príncipe, em 2013 e em 2018, demonstra-se que efectivamente, “no segundo ciclo do Ensino Básico, em Matemática (50,1%) e em Português (48,7%) que temos mais professores que ensinaram menos de 14 horas de aulas por semana” (p. 87).

Relativamente ao parâmetro que se apresenta a seguir, foi possível fazer-se uma descrição do clima de sala a aula.

3.4.3. Parâmetro 3. Clima na sala de aula

De forma geral, no que concerne ao clima na sala de aula, salienta-se que, da constatação feita nas diferentes salas de aula, há colaboração entre alunos, sobretudo quando alguns professores identificam os que podem apoiar o outro colega no quadro, ou quando se faz uma pergunta e a maioria das vezes a resposta é colectiva. Os colegas, pelo facto de não concordarem com a resolução, respondem, mas poucos são os que

pedem a palavra para refutar ou dar alguma sugestão, não há muita explicação, simplesmente dão a resposta, é uma prática verificada em ambas as escolas.

Verificamos ainda que existe colaboração e/ou realização de tarefas entre os colegas da mesma carteira, uma vez que o formato da mesma é bipessoal. Existe esta colaboração mútua (entre pares da mesma carteira, dois ou três alunos), às vezes por iniciativa dos próprios alunos e outras orientadas pelos professores. Isto também ocorria de forma autónoma, mas os grupos não variam aquando do desenvolvimento das suas actividades. Percebeu-se que não há muita prática de trabalhos de grupos, organizados para que pudesse permitir a heterogeneidade nos elementos dos grupos e nas estratégias apresentadas pelos mesmos, ou seja troca de pares.

Corroborou-se que muitos professores não definem e/ou orientam o tempo para a realização das actividades e o que se espera de cada actividade. Por outro lado, constatou-se que há professores que chamam de forma individual os alunos para participar, mas o tempo da participação individual é muito pouco, em comparação com outro estímulo de participação, que é sobretudo para todos os alunos de uma vez.

Em conformidade ao parâmetro descrito abaixo, foi possível fazer-se uma descrição do mesmo em relação aos conteúdos tratados na aula.

3.4.4. Parâmetro 4. Conteúdos tratados na aula

Em relação ao parâmetro “**Conteúdos tratados na aula**”, não foi sentida, em nenhuma das aulas observadas, a relação dos temas com as acções do dia-a-dia, nem exemplos que ajudassem os alunos a vincular a teoria com a prática. No entanto, verificou-se a participação dos alunos aquando da contextualização dos conteúdos, contudo parecem ser sempre os mesmos, há filas onde quase não fala sequer um aluno. Aquando da participação dos mesmos na realização das tarefas, os alunos iam respondendo sempre às questões que lhes eram colocadas, sempre de forma colectiva, “todos juntos”, sem que houvesse tempo para observações, face ao que os colegas mencionavam. Não se sentiu a discussão dos trabalhos em pequenos grupos. Verificou-se que os alunos estavam atentos e interessados, empenhando-se na resolução das tarefas e partilhando ideias com o professor, mas sempre de uma forma colectiva, embora se tenha sentido haver essa preocupação com a diferenciação pedagógica.

Segundo Pastor et al, (2011. p. 185), “a estratégia de Pedagogia Diferenciada, que podem incluir a diversidade ao nível do currículo, das actividades, do tempo, etc...”, a

par da valorização da componente cooperativa da aprendizagem, será a via para a Escola se adequar à diversidade dos alunos." O autor refere ainda no seu dizer que, "uma das estratégias que defendemos ser central na implementação das estratégias de Pedagogia Diferenciada é a utilização do Plano Individual de Trabalho. Para além de diversificar a trabalho dos alunos, envolve o aluno nas decisões, ajudando-o a tomar consciência de que é o autor das suas aprendizagens."

Durante a observação verificou-se muita habilidade para mudança de estratégias, principalmente para alunos com mais dificuldade. As intervenções dos professores foram quase sempre no sentido de trabalhar com todos da mesma forma, ou seja, a explicação não era diversificada dado ao contexto ou a situação em causa, embora tivesse sido chamado a atenção a alguns alunos para certas situações na sala e também foi dada uma resposta e/ou esclarecida alguma dúvida para os casos em que o aluno tenha solicitado alguma informação.

3.5. Análise documental

Para realização da investigação, houve necessidade de recorrer a análise documental, como instrumento que permitiu sistematizar a informação. Assim, nesta análise, teve-se em consideração os documentos oficiais, decretos e o caderno do aluno, que se passa a considerar:

- Caderneta do professor (**Anexo 1**)
- Registo biográfico do aluno (**Anexo 2**)
- Extractos do Caderno do aluno (**Anexo 3**)
- Despacho 27- GM-MECF-2010 (**Anexo 4**)

A partir destes documentos, a análise documental foi importante pois permitiu o alinhamento das informações, desde a sua organização até a análise e interpretação dos dados. Assim sendo, começou-se por efectuar a análise do capítulo II "Processo de avaliação", pontos, 19, 20, 21, 22, 23 e 24, do Despacho 27- GM-MECF-2010, que refere e orienta sobre o conceito e as modalidades de implementação da avaliação formativa. Ao fazer-se uma análise dos pontos referidos acima, considerou-se ressaltar sobretudo o ponto 23, o qual refere que "a avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor em interação com os alunos, o coordenador pedagógico da escola ou do agrupamento de escolas, o sector metodológico do Ensino Básico e, sempre que

necessário, com o encarregado de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados”.

Notamos também que o modo como é abordado no sistema de avaliação do referido Despacho a questão que se prende com o registo biográfico do aluno, parece deixar muito à escolha do professor de introduzir ou não informações consideradas pertinentes sobre o aluno, principalmente os aspectos qualitativos que não se observam na caderneta do professor embora haja uma orientação e responsabilização para o professor e a equipa pedagógica.

Já em relação à caderneta do professor, nesta são integradas informações de duas escalas, do Empenho (1-10) e do Desempenho (1-90). Estão plasmadas, neste documento, as informações do 1.º, 2.º e 3.º período, a classificação final e a nota da pauta. A classificação final é calculada mediante a soma de percentagens de cada período, ou seja, do 1.º período 30%, 2.º período 40% e 3.º período 30%.

No que concerne ao registo biográfico do aluno, além das informações pessoais do aluno e do encarregado de educação, constam também dados quantitativos, onde estão as informações da avaliação de todas as disciplinas (Português, Matemática, Meio Físico e Social, Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática e a Expressão Motora), avaliação, classificação do 1º, 2º e 3º período, faltas de cada período lectivo, resultado final, onde inclui a média geral e a classificação final. Integram ainda a parte onde se refere ao exame, incluindo a nota do exame e a classificação final do mesmo.

Embora, por um lado, as diferentes fichas de registos possuam vantagens e informações que facilitam o professor na avaliação do aluno, por outro lado, notou-se que é pouca ou quase nula a utilização deste registo com informações qualitativas dos alunos como meio de conhecer as dificuldades que os alunos ainda possuem. Dado que os professores realçaram na entrevista que “*fazem avaliação às sextas-feiras*”, portanto pode-se considerar que as avaliações que efectua é para verificar as aprendizagens dos alunos no fim da semana, portanto a mesma pode ter também um carácter sumativo como forma de se verificar as dúvidas e os aspectos a melhorar, assim como os conteúdos que necessitam de explorar, de forma mais aprofundada, com os alunos.

Em relação ao extracto do caderno do aluno (**Anexo 3**), este mostra-nos um aspecto referido na observação realizada nas salas de aula em relação à forma como são avaliadas as actividades nesse caderno e a forma de orientação das actividades.

Nota-se nestes cadernos que há uma preocupação dos professores na correcção das actividades, por outro lado, não se percebe em nenhum documento (caderno ou outros registos), as dificuldades dos alunos. A partir da análise efectuada, constatou-se que alguns professores fazem correcção no caderno quando identificam que a actividade não está correcta. Neste contexto, referem Batista et al (2005),

É necessário fazer com que os erros dos alunos se tornem “observáveis”, que permitam inferir hipóteses ou conflitos cognitivos subjacentes a cada resposta ou a desempenhos alternativos em relação ao esperado. Somente nessa perspectiva se torna possível realimentar o processo de aprendizagem e efectuar intervenções que possam retomar ou consolidar capacidades não desenvolvidas. Desse modo, os erros possibilitam a verificação de conceitos e estratégias utilizadas pelas crianças na resolução da actividade. (p. 26)

CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. Conclusões

Após a análise detalhada dos resultados obtidos com a realização das entrevistas e com as observações realizadas aos professores do Ensino Básico de 4.^a classe, e após a relação entre os resultados de ambos os estudos, complementados com a análise documental, apresentamos as conclusões mais relevantes face à questão de investigação e aos objectivos traçados no estudo. Tal como foi referido anteriormente, o estudo teve quatro objectivos que orientaram toda a investigação:

- 1) Analisar os documentos resultantes do processo da avaliação aferida de larga escala no Ensino Básico e da avaliação interna, com vista a identificar pontos comuns e contrastantes.
- 2) Caracterizar a forma como os professores realizam a avaliação dos seus alunos, em função dos respectivos contextos de ensino e de aprendizagem.
- 3) Recolher informações relativamente às perspectivas dos professores sobre os resultados da avaliação aferida.
- 4) Propor recomendações pedagógicas que contribuam para a promoção do sucesso escolar com base nos resultados obtidos.

Assim, apresentamos as conclusões retiradas das informações mais relevantes face à questão de investigação delineada e aos objectivos traçados no estudo.

Considerando que o objectivo desta investigação foi conhecer a conhecer qual a perspectiva dos professores sobre avaliação aferida e analisar quais são as práticas avaliativas dos professores na sala de aula, considera-se que a forma como os professores se apropriam de alguns conceitos, sobretudo da avaliação, formas de avaliar pode influenciar a sua prática e respectiva interacção com os alunos. Como refere Lima (2002), “as culturas de professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimentos, valores, crenças ou concepções, mas também de comportamentos e práticas.” (Citados por Duarte, 2014, p. 138). Neste sentido, Nóvoa (1995), referido por Duarte (2014), alega o quanto é importante o professor ter como pilar as bases conceptuais. Pois, julgamos que a base conceptual é o guia de orientação para o desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula.

De acordo com a análise efectuada dos resultados das entrevistas e intersectando-a com as respostas à informação obtida da observação, verificamos que nem todos os entrevistados conhecem o processo da avaliação aferida e seus resultados, mas, de certa forma, têm noção básica do referido conceito e o relacionam com o que fazem na sala de aula, por isso alguns a consideram de vantajosa, no entanto não alinham isto com a regulação das aprendizagens do aluno.

Outra constatação que se tem em conta é o facto de alguns terem considerado importante implementar a metodologia de aplicação da avaliação aferida nas outras avaliações (os alunos não são ensinados no momento da avaliação respondendo as questões sem apoio), o que julgamos fazer sentido essa afirmação, visto, ser notório que se tenha constatado existir ajuda dos professores para com os alunos na realização de outras avaliações que não seja a Avaliação Aferida. Portanto, ao nosso entender faz com que os alunos não adquiram as habilidades e competências para analisar, interpretar e solucionar as informações, quando estão perante a uma avaliação, sem “ajuda”.

Relativamente à análise de formas de avaliação realizadas pelos professores, manifestando a presença de conhecimento de algumas estratégias de avaliação por parte dos professores, no entanto, consideramos parecer haver uma cultura de avaliação “às sextas-feiras” mas que não é muito clara, uma vez que não existe um documento orientador que ajude a perceber como se realiza esta avaliação, o porquê, o objectivo e o resultado que se espera. De qualquer modo, este formato parece indiciar uma avaliação pouco integrada no ensino e na aprendizagem. Outro factor relevante que pretendemos destacar na nossa conclusão é o facto de também existirem opiniões muito divergentes sobre a forma como o professor avalia cada área curricular, a posição é ~~contraditória~~, uma vez que uns fazem nalgumas disciplinas e outros não. Reflecte-se um pouco o que vários estudos já demonstraram, tais como os de Little (1993), mencionados por Lima (2002, citado por Duarte, 2014, p. 139), que “nas escolas existem diferenças de *status* entre as disciplinas, no fortalecimento ou enriquecimento de interacções profissionais.”

Este autor concluiu ainda que “os docentes não dispõem de muito conhecimento sobre a prática pedagógica e da carga de trabalho dos colegas que leccionam outras áreas que não as deles, tendo tendência para se aproximarem em relações colegiais com elementos que leccionam as mesmas disciplinas, revelando alguma fragmentação interna”. Pensamos ser importante destacar que apesar da reforma realizada no Ensino Básico, onde foi abolido o exame na primeira classe, continuam a haver professores

com a cultura de retorno dos exames ao sistema, por isso alguns consideram a “⁷passagem automática” como uma das causas para a baixa aprendizagem dos alunos. Como é referido nas palavras de Fullan e Hargreaves (2000, citados por Duarte, 2014, p. 142), “os docentes têm consciência das mudanças que o seu papel tem vindo a sofrer ao longo dos anos, sendo que as obrigações ficaram mais difusas”. Tendo em atenção a observação realizada na sala de aula, de facto, as práticas avaliativas devem ser melhoradas, fazendo um alinhamento articulado, que permita ao aluno saber que está sendo avaliado e as dificuldades que tem, de modo que todo este processo melhore a sua aprendizagem.

Outra constatação, é o facto de se ter verificado que existe uma estreita relação entre o professor e os alunos no que concerne as práticas de ensino e a participação dos alunos na sala de aula. Contudo, salienta-se haver necessidade de alterar as modalidades de algumas práticas e trabalhar de forma diferente, sendo que os resultados da avaliação nos mostram que os alunos não estão a adquirir as competências exigidas. Refere Zabalza, (1998), “que o papel do aluno activo e protagonista não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente activo por parte do educador. É ele que dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou no outro, através da observação dos alunos, da sua ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios.” (p. 38).

Por outro lado, consideramos importante referir que hoje a sociedade está a mudar e neste contexto, as habilidades e competências também devem ser reflectivas nesta nova “dinâmica educativa”, e é assim que Diaz (2011), refere que, “las instituciones educativas pongan en marcha experiencias formativas integrales que desarrollen en los alumnos otras competencias, mas alla de las tradicionales academicas y cognitivas; al tiempo que evidencia también la necesidad de contar con un profesorado capaz de responder a estos nuevos desafios.” (p. 74)

Quanto à percepção das tarefas de ensino na sala de aula, a análise dos resultados demonstra que há pouco hábito de partilha de ideias (embora exista a planificação quinzenal das actividades lectivas) ou observação de aulas entre pares para a discussão de metodologias de trabalho, com vista à melhoria de práticas avaliativas e outras

⁷ Passagem automática, considerada em S.Tomé e Príncipe de aprovação dos alunos sem serem submetidos aos exames.

actividades. Pois, os resultados sugerem que a existência de estratégias partilhadas é pouco frequente, sendo mais comum cada professor fazer o uso da sua estratégia sem haver interacção. Como refere Lima (2002), apoiando-se em Caria (1997), são vários os estudos enunciados na literatura que nos mostram que “a maior parte dos professores reconhece que não sabem muito sobre o que os colegas fazem nas suas salas, exactamente por nunca os terem observado”. “O ensino em codocência é outro exemplo, onde os resultados comprovam que existem poucas ou nenhuma experiências de partilha de espaço de sala de aula” (Lima, citado por Duarte, 2014, p. 140).

Destaca-se, ainda, que a estrutura das salas não favorece de certa forma outras formas de trabalho em aula, como referido por alguns professores, a carteira bipessoal, o número de alunos por sala, e assim parece haver sempre uma rotina entre os mesmos pares e entre os professores e alunos. Ainda nesta linha, salienta-se o facto de se verificar a pouca frequência dos trabalhos em grupo. O que mais se constata é a utilização do quadro por parte dos alunos quando os mesmos são orientados ao quadro para desenvolver determinada tarefa, em determinados casos com apoio dos colegas e/ou professores.

É neste sentido que se destaca o referido por autores como Santos Guerra (2002), quando partilham a ideia de que nas escolas “A avaliação não constitui um simples apêndice, um adorno, um acrescento colocado no final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. Também não constitui um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa.” (Citado por Melo, 2011, p. 14). Acrescenta ainda este autor (2003), para melhorar a prática, há toda necessidade de se conhecer profundamente a mesma. Como o mesmo autor refere, “interessa-nos é analisar a realidade da escola, saber que fenómenos nela se desenvolvem, porque se produzem e que repercussões têm.” (Citado por Melo, 2011, p. 14). Portanto, há que referir que há necessidade premente de se mudar alguns aspectos do contexto escolar.

Nesta lógica, segundo Góis e Gonçalves (2005, citado por Melo, 2011), “a melhoria da escola como um todo é um processo de escola e não o somatório de melhorias pontuais. É um exercício de intencionalidade e estratégia de que se espera resultados melhores do que aqueles que correspondiam ao desempenho da escola anteriormente, sejam estes os resultados dos alunos ou os resultados intermediários, como a qualidade do ensino (...).” (p. 14)

Ainda nesta perspectiva de ideias, Hoffmann (2001, citado por Filho, 2012, p. 5), no seu dizer salienta que “a preocupação da escola e dos professores em controlar para que todos os alunos aprendam ao mesmo tempo e da mesma forma resulta, também, numa sequência padronizadora e rígida das tarefas avaliativas.

Em relação à constatação realizada no âmbito dos resultados da avaliação aferida, é notório que os professores, no geral, desconhecem os resultados da avaliação aferida. Em contrapartida há um grupo que partilha a mesma ideia, do conhecimento das outras avaliações. Concomitantemente, há opiniões de que ao menos o conhecimento da forma como se realiza a avaliação aferida serviu para mudança de alguma prática na sala de aula. Neste sentido, refere Figari (1996, citado por Vicente & Seabra, 2017, p. 009), “é necessário criar um sistema de referenciação claro, pelo avaliador, neste caso o Ministério da Educação, que permita a aplicação de um método que especifique uma forma de “estabelecer e objectivar as regras de uma procura de informações utilizáveis pelos actores do dispositivo avaliado, assim como de clarificar os referentes em relação aos quais essas informações poderão ser lidas.”

4.2- Recomendações Pedagógicas

Relativamente ao quarto objectivo que orienta a investigação, onde se pretende propor recomendações pedagógicas que contribuam para a promoção do sucesso escolar com base nos resultados obtidos, estas apresentam instrumentos de orientação para permitir desenvolver competências pedagógicas dos professores e da equipa do Ministério da Educação, para que os resultados possam reflectir nos alunos.

Assim se propõe as seguintes recomendações pedagógicas no sentido de contribuir para melhoria dos problemas constatados no processo de avaliação:

- Melhorar a forma como os professores realizam a avaliação, seja da interna ou externa, através de acções de formação na própria escola, com exemplos de modelos já existentes (antes da realização das provas);

- Realizar actividades de apoio em que os professores sem formação devem permanecer um ou dois dias por semana na escola com um professor formado e um orientador a fim de apoiá-los nas diferentes modalidades de avaliação e estratégias de

ensino, como forma de garantir uma melhor aprendizagem e um bom resultado no processo de ensino;

- Os resultados da avaliação devem ser trabalhados em escolas, a fim das mesmas apropriarem-se de informações, e poderem criar assim boletins de cada escola com constatações de professores e alunos. A partir desta informação, a Direcção do Ensino Básico e o Instituto Superior de Educação e Comunicação de STP (ISEC) poderão trabalhar com cada escola de forma individual e grupal, dependendo do caso;

- Concepção de caderneta de professor e registo biográfico de aluno mais adaptados para verificação dos aspectos qualitativos dos alunos, por nível de ensino;

- Tendo em consideração alguns problemas destacados na análise efectuada, torna-se urgente encontrar soluções para trabalhar um novo modelo de formação contínua nas escolas que permita a mudança de algumas práticas pedagógicas e a melhoria da articulação no que concerne ao sistema de avaliação;

- Sensibilização de professores sobre o seu papel preponderante na qualidade do ensino e aprendizagem, a fim de melhorar o seu desempenho durante o processo de avaliação.

4.3. Limitações do Estudo

Uma das limitações da pesquisa foi o horizonte temporal, sendo que a utilização de duas técnicas de recolha de dados no nosso estudo empírico, a observação e a entrevista, levou a que nem sempre o tempo definido no momento do desenho da investigação, para as diversas etapas, fosse totalmente cumprido. A outra limitação da pesquisa foi o facto de se optar por fazer a observação num momento em que não era conveniente, uma vez que era a fase final do ano lectivo. Desta forma, não foi possível concluir o número previsto de observações, nem seguir o guião de observação conforme o planificado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, J., Ramchand, R., Becker, A., Felton, A., & Kofner, A. (2013). *Development of the Suicide Prevention Program Evaluation Toolkit*. In Rand suicide prevention program evaluation toolkit, pp.10-14.

Andreia S. & Leite, P. (2012). A Incidência da Avaliação Sumativa Externa (provas de aferição) nas Práticas Docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico e nos Projectos Curriculares de turma. (Dissertação Mestrado). Universidade de Açores.

Afonso, R. (2016). A avaliação de desempenho docente vista por professores: realidades, expectativas, desafios e oportunidades. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora.

Borrvalho, A. Delgadinho, S. (S/A). *Perspectivas do professor e alunos sobre a avaliação formativa e aprendizagem em matemática: um estudo de caso com uma turma do 8º ano de escolaridade do processo de experimentação do programa de matemática do ensino básico*. pp. 1-14. (S/E).

Batista, A. Silva, C. Bregunci, M. Castanheira, M. Monteiro, (2005). *S. Avaliação Diagnóstica da Alfabetização*, Vol. Nº 3, p. 88.

Batista, A. Silva, C. Bregunci, M. Castanheira, M. Monteiro, (2006). *S. Planejamento de alfabetização: capacidades e actividades*, Vol. 6, pp. 232.

Bastos, M. (2015). *O feedback oral: um estudo sobre a própria prática, em matemática, no 1º ciclo do Ensino Básico*. Setúbal: Escola Superior de Educação. Acesso em 7 de Julho de 2018 de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9856>.

Baker, E., Chung, G. & Cai, L. (2016). Assessment Gaze, Refraction, and Blur: *The Course of Achievement Testing in the Past 100 Years Chapter 4*, Vol. 40, pp. 94-42 DOI: 10.3102/0091732X16679806 © 2016 AERA. <http://re.aera.net.20/06/2018>

Bordignon, S., Zibetti, M., & Trentini, C. (2016). *O Procedimento Selective Reminding na Avaliação da Memória e Aprendizagem: Um levantamento de Estudos Brasileiros*. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 32 (2). Doi: 10.1590/0102-3772 e 32221.

Cr terios Gerais de Avalia o, (2018). Retrieved from <http://agrupamento.espjs.edu.pt/index.php/alunos/creitrios-de-avaliacao>.

Conceito de Avalia o Educacional. <http://Portaleducacao.com.br/conteudo>. 30/03/2019.

Cooperativa de Forma o e Anima o (2011). *Diferencia o Pedag gica: da Teoria   Pr tica*. Ed, URL, ISSN: 2182-1534 de https://www.researchgate.net/publication/299813518_Diferenciacao_Pedagogica_da_Teoria_a_Pratica.

Campos, A. (2016). *Avalia o externa das aprendizagens e desigualdades educativas: estudo de caso numa escola da Grande Lisboa*. (Disserta o de Mestrado). Universidade de Lisboa.

Correia, J. (2011). *Avaliar para Melhorar a Escola. Pontos de vista dos Professores sobre a*

Organiza o e Pr ticas de Ensino. (Disserta o de Mestrado). Universidade de Lisboa.

Correia M. (2014). *Relat rio do Projecto de Investiga o Trabalho aut nomo e diferencia o: Potencialidades e problemas*. (Disserta o de Mestrado). Instituto Polit cnico de Set bal. Escola Superior de Educa o.

Charles, H. (S/A). *A Avalia o, regras do Jogo. Das intenc es aos Instrumentos*. Pp.13-166. Porto Editora.

Chueiri, M. (S/A). *Concep es sobre a Avalia o Escolar*. *Estudos em Avalia o Educacional*, v. 19, n. 39, 2008, pp 49-64.

Declaração mundial sobre educação para todos. Conferência de Jomtien (1990). *Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

Dias, R. (2012). *Avaliação do impacto do programa de matemática para o ensino básico ao nível das práticas letivas – um estudo de caso no 1º ciclo*. Évora: Universidade de Évora. Acesso em 11 de Julho de 2018 de <https://dspace.uevora.pt/.../11129/1/>.

Dias M. (2008). Auto-avaliação para a Aprendizagem a Percepção dos Alunos do 1º ciclo. (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Duarte, C. (2014). *Mudança organizacional e gestão curricular: contributos da cultura colaborativa para a qualidade na escola*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora.

Fernandes, (D), (s/d). Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda Muitos Desafios. pp. 3-52. Texto Editora: Evolução e Qualidade.

Fernandes, D. (2006). Revista portuguesa de educação. Para uma teoria de avaliação formativa. Pp. 21-50, CIED - Universidade do Minho.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios à Teoria, Práticas e Políticas*. Editora: Textos Editores, LDA. pp. 1-160.

Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*, Vol. 19, N.º 41. (347-371).

Fernandes, D. (2014). *Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: Questões críticas de uma relação (im) possível*, pp. 291-292. Editora:

Fernandes. P., Leite. C., et Marinho. P. (2013). *Avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de “Testine”*.

Fernandes, D. (S/A). Avaliação Das Aprendizagens E Políticas Educativas: O Difícil Percurso da Inclusão e Da Melhoria. (s/e).(s/p.). Acesso em Junho de 2018 de https://www.researchgate.net/.../314189057_Avaliacao_Das_Aprendizagens_E_Politica_S...

Ferreira, C. (2006). *A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico*. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, pp. 71-94. Acesso em 11 de Julho de 2018 de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1170>

Ferreira, C., & Bastos, A. (2017). *A avaliação das aprendizagens no contexto do estágio no do ensino básico português: o relato do supervisor da universidade*. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 22 (2), pp. 420-439 doi: 10.1590/s1414-40772017000200009.

Filho, M. (2012). *Revista Electrónica do Curso de Pedagogia das faculdades Opet*.

Livros Sobre Avaliação Escolar Ensinam a Avaliar?

Ferreira. A. C. (2013). *Contributos para uma prática avaliativa reguladora da aprendizagem*.

Fouz, T. (2014) *Evaluación educativa: nuevos escenarios, tendencias y desafíos en el siglo xxi*. El Desarrollo de Competencias Socioemocionales y su Evaluación Como Elementos Clave en Los Planes de Formación Docente. Algunas Conclusiones Derivadas de la Evaluación SIMCE 20111. (ISSN: 1022-6508, Ed. CAEU, p. 193).

Graeaney V. e Kellaghan T. (2011). *Avaliação dos níveis de desempenho educacional*, vol1.

Graeaney Kellaghan e Murray (2011). *Uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional*, Vol 5.

Graeaney V. e Kellaghan T. (2012) *Implementação de uma avaliação nacional de desempenho educacional*. Vol 3.

Gonçalves, M. (2009). *Avaliação Externa de Escolas. Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa.

Imbali F. (2012). *Carta da Política Educativa*, Versão 2022.

Leite, S (2012). *Desenvolvimento e Conceção de Projetos Educativos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores.

Libório, H. (2004). *A Avaliação das Escolas Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.

Marques, S. (2011). *As provas de Aferição do 4º ano de Escolaridade-Influência nas Práticas de Ensino e Avaliação de três Professoras*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa.

Melhem, A. (2002). *Modelos de avaliação escolar utilizados em sala de aula. Uma análise nos cursos de administração na universidade federal do espírito santo (ufes) e de uma faculdade particular: insumos para o aperfeiçoamento da gestão educacional*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas.

Melo, C. (2011). *A Melhoria da Escola sob o Prisma da Avaliação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.

Nogueira, H. R., (2015). *Concepção de modelos e planos de formação*. Relatório final.

Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.

Pôle de Dakar Unesco Breda. (2013). *Rapport d'état du Système Educatif. Une analyse sectorielle pour una amélioration de l'efficacité du système*. Dakar Senegal.

Rita.V. e Nascimento. J. (2016-2017). Boletim Estatístico.

Rios, T. (2007). *O que Será a Avaliação Sem a Ética*. CENPEC nº 3 Centro Universitário Nove de Julho – Uninove.

Rosado, A., & Silva C. (s/d). *Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens*. home.fmh.utl.pt/arosado/ESTAGIO/conceitos.htm. 10/12/2018.

Salvador. C. César... (et al) (2000). *Psicologia do Ensino*. Tradução Oliveira. M.C.- Porto Alegre: Artmed.

Silva, A. (2005). Formação e Construção de Identidade(s). Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.

Sousa, J. (S/A). Avaliação Curricular e Paradigmas. (s/e).

Schmidtt, M.;& Fronza, M. (2018). *Jovens, consciência histórica e avaliação da aprendizagem: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil entre 2009/2015*. *Educatio Siglo XXI*, 36 (1Marzo), 149. Doi: 10.6018/j/324211.

Shiel G. e Cartwright F. (2015). *Análise de dados de uma avaliação nacional de desempenho educacional*, Vol 4.

Sobrinho, J. (2008). *Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação* (Vol.13, Nº1, pp. 193-207, Campinas.

Valdés, H. Acevedo, C., et al (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.

Vicente, C. & Seabra, S. (2017). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación. Avaliação externa das aprendizagens dos alunos: reflexos ao nível curricular*. External evaluation of student learning: reflections at the curricular level, eISSN: 2386-7418, Vol. Extr., No. 10 DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2171>.

Zabala, A. (1998). *Prática Educativa. Como ensinar*. Artmed. Porto Alegre.

Legislação:

Decreto-lei N.º 2003. Lei de Base do Sistema Educativo. São Tomé e Príncipe-Diário da Republica, Nº 7-2 de Junho 2003. São Tomé e Príncipe.

Despacho Nº27/2010. Sistema de Avaliação do Ensino Básico.

ANEXOS

Anexo 1: Caderneta do professor

República Democrática de S. Tomé e Príncipe
 Ministério da Educação e Ensino Superior
 Direcção do Ensino Básico

Escola _____ Caderneta do Professor
 Ficha de Avaliação da Disciplina de _____ Classe Turma _____
 do Professor _____ Ano Lectivo _____

A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada período do ano lectivo.
 A classificação é expressa numa escala de 1 a 100 valores em todas as disciplinas, sendo:
 Empenho - 1 a 10 valores
 Desempenho - 1 a 10 valores
 A Classificação final, do ano lectivo, é calculada mediante a soma de percentagens de cada período:
 1º Período - 30% 2º Período - 40% 3º Período 30%

Nº	Nome	1º PERÍODO			2º PERÍODO			3º PERÍODO			CLASSIFICAÇÃO FINAL				CF	Nota Peça	Observações
		1-90 Emp	1-10 Des	CP E+D	1-90 Emp	1-10 Des	CP E+D	1-90 Emp	1-10 Des	CP E+D	1ºP 30%	2ºP 40%	3ºP 30%	Total E+D			
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	
32																	

Anexo 2: Registo biográfico de aluno



Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação
Direcção do Ensino Básico
Registo Biográfico do(a) Aluno(a) - 1º Ciclo
Escola Básica de _____

Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação
Direcção do Ensino Básico
Registo Biográfico do(a) Aluno(a) - 1º Ciclo
Escola Básica de _____

Nº de Matrícula _____ Data de Admissão ____/____/____

Identificação do(a) aluno (a)

Nome completo _____

Filho(a) de _____ e de _____

Portador(a) do B.I. nº _____ ou Cédula Passoa nº _____ Sexo _____

Natural de: _____ Residente em _____ Distrito de _____ Nasceu em ____/____/____

Identificação do(a) Encarregado (a) de Educação Contacto telefónico _____

Nome Completo _____

Grau de parentesco: pai ___ mãe ___ Outro ___ Qual? _____ Profissão _____

Membro da Associação de pais - sim * Não * Residente em _____ Distrito de _____

Ano Lectivo ____/____ Classe _____ Vez _____

Visto,
D (A) Director (a)

Disciplina	Períodos									Resultado Final		Exame		Observação
	1ª			2ª			3ª			MG	C.Final	N.Exame	C. Final	
	Aval	C.P	Faltas	Aval	C.P	Faltas	Aval	C.P.	Faltas					
Português														
Matemática														
M. Física e Social														
Exp. Plástica														
Exp. Musical														
Exp. Dramática														
Exp. Motora														

Histórico do(a) aluno (a): _____

D(A) Professor(a)

Ano Lectivo ____/____ Classe _____ Vez _____

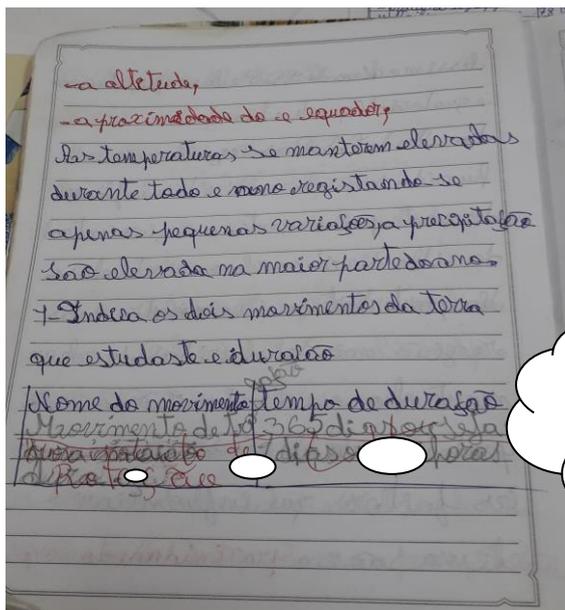
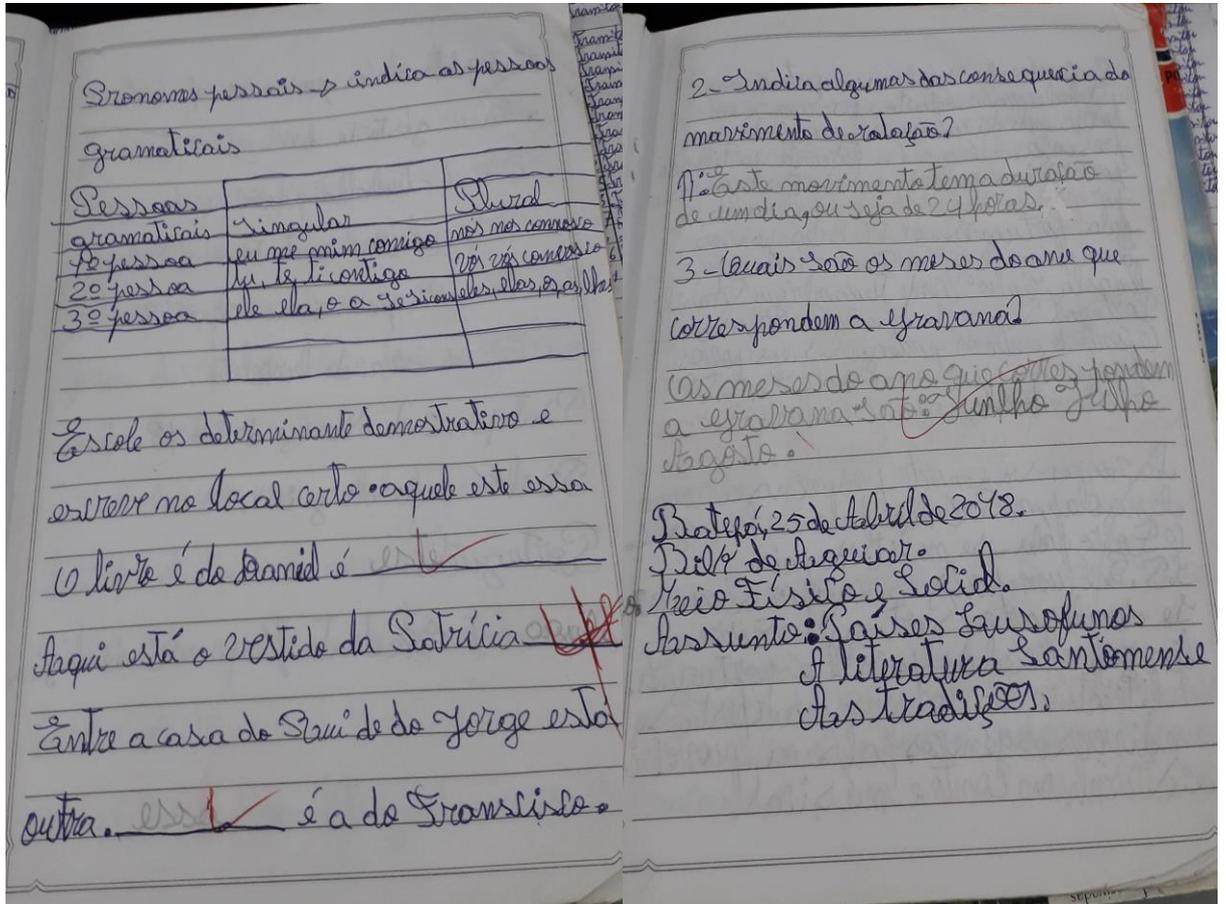
Visto,
D (A) Director (a).

Disciplina	Períodos									Resultado Final		Exame		Observação
	1ª			2ª			3ª			MG	C.Final	N.Exame	C. Final	
	Aval	C.P	Faltas	Aval	C.P	Faltas	Aval	C.P.	Faltas					
Português														
Matemática														
M. Física e Social														
Exp. Plástica														
Exp. Musical														
Exp. Dramática														
Exp. Motora														

Histórico do(a) aluno (a): _____

D(A) Professor(a)

Anexo 3: Fotos do extracto de caderno de alunos



Rectificação da palavra

A palavra Bizarros tem quatro
sílabas polissílabas.
A classe palavra com monossílabas
dis, si
dis sílabas para, l
tris sílabas ma, da
polissílabas Bizarros de
Batepá, 27 de Novembro de 2017.
Bilhete de Agradecimento.
Português.
Assunto: estudo da lição da página 78.
As duas Mulheres!

Interrogado e
certo

o 10º ano na biblioteca estuda o livro
6º Faz a avaliação da com as mulheres antiga
histórias
O luto da Floripa é encenado na ilha
do Príncipe uma só vez por ano
em todo Agosto, dia do Santo
Laurenço e dura um dia.
Batepá, 30 de Outubro de 2017.
Português.
Assunto: Estudo do texto da
página 12.
A tartaruga adivinhadora >>.

A palavra Bizarro tem quatro
 sílabas polissílabas.
 Escreva palavra com menos sílabas
~~dia, fôca~~
 dissílabas para, fôca
 trissílabas maratã, ôca
 polissílabas Bizarro, Amantã.
 Batepá, 27 de Novembro de 2017.
 Bilk de Aguiar.
 Português.
 Assunto: estudo da lição da página 18.
 "As duas Mulheres".

Batepá, 10 de Abril de 2018. 3-0
 Bilk de Aguiar. 400
 Matemática. 52
 Assunto: Consolidação do estudo dos
 números. 5
 Escreva por extenso os seguintes números. 1
~~145007946. Quarenta e quarenta cinco
 milhões sete mil novecentos e quarenta e seis mil
 600597066. Seiscentos milhões quinhentos
 novecentos e sete mil sessenta e seis unidades.~~
 2 - Escreva em compreensão
 Quinhentas e dez milhões noventa nove
 unidades: ~~510000999~~
 Seiscentos e noventa milhões de
 dezote mil ~~690000000~~

Anexo 4: Despacho 24/GM/MECF/2010

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA  DE S. TOMÉ E PRÍNCIPE

(Unidade – Disciplina – Trabalho)
MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Direcção do Planeamento e Inovação Educativa

Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico – 1.ª a 6.ª Classe

DESPACHO N.º 27/GM-MEC/2010

Considerando que, a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico;

Havendo a necessidade de se estatuir um sistema de avaliação que responda às novas exigências de qualidade, equidade e promoção do sucesso escolar impostas pela actual reforma do sistema educativo;

Nestes termos:

No uso das faculdades que me são conferidas por lei,

DETERMINO o seguinte:

Capítulo I Enquadramento da avaliação

Âmbito

1. O presente sistema de avaliação aplica-se aos alunos dos dois ciclos do ensino básico e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como os seus efeitos e certificação.

Objecto

2. A avaliação incide sobre o cumprimento dos objectivos gerais de cada um dos ciclos e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área de conteúdos definidos no currículo nacional.
3. Os três domínios da aprendizagem (cognitivo, afectivo e psicomotor) devem ser objecto de avaliação.

Finalidades

4. A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo a recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.
5. A avaliação destina-se a:

DPIE-MEC/10

- a) apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo a selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos;
- c) contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento.

Princípios

6. Princípios a respeitar no processo da avaliação:
 - a) consonância entre as aprendizagens e competências a avaliar e as definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas por ano de escolaridade e, desenvolvidas nas salas de aulas;
 - b) diversificação das técnicas e instrumentos de avaliação;
 - c) valorização da avaliação formativa;
 - d) prática da articulação entre a avaliação formativa e a sumativa;
 - e) respeito pela evolução do aluno;
 - f) obrigatoriedade, transparência e rigor na adopção de critérios de avaliação.

Intervenientes

7. Intervêm no processo de avaliação:
 - a) o professor;
 - b) o aluno;
 - c) o conselho de docentes no 1.º ciclo ou o conselho de turma no 2.º ciclo;
 - d) os órgãos de gestão da escola ou do agrupamento de escolas;
 - e) o sector metodológico da direcção do ensino básico;
 - f) a direcção do ensino básico;
 - g) o encarregado de educação;
 - h) a direcção da administração educativa.
7. As condições de participação de cada um dos intervenientes devem ser definidas em documento próprio.
8. Com a excepção do encarregado de educação, todos os outros intervenientes têm responsabilidade directa sobre a avaliação.

Processo individual do aluno

9. O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática em processo individual que o acompanha ao longo de todo o ensino básico.
10. O processo individual facilita o acompanhamento do aluno e é da responsabilidade do professor titular da turma, no 1.º ciclo e do director de turma, no 2.º ciclo.
11. No processo individual do aluno devem constar:
 - a) os elementos fundamentais de identificação do aluno;
 - b) os registos de avaliação;
 - c) relatórios médicos, quando existam;
 - d) planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam;
 - e) outros elementos considerados relevantes.

12. O processo individual do aluno acompanha-o, obrigatoriamente, sempre que este mude de escola ou agrupamento.
13. No seu regulamento interno, a escola definirá a forma como os diferentes intervenientes no processo de avaliação têm acesso ao processo individual do aluno, garantindo a confidencialidade do seu conteúdo.

Capítulo II **Processo de avaliação**

CrITÉRIOS de avaliação

14. No início do ano lectivo, compete ao sector metodol3gico do ensino b3sico, de acordo com as orienta33es do curr3culo nacional, definir os crITÉrios de avalia33o para cada ciclo e ano de escolaridade.
15. Os crITÉrios de avalia33o mencionados no n3mero anterior constituem referenciais comuns obrigat3rios na escola ou agrupamento, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, no 2.º ciclo.

Modalidades de avalia33o

16. No ensino b3sico distinguem-se as modalidades de avalia33o seguintes:
 - a) avalia33o diagn3stica;
 - b) avalia33o formativa;
 - c) avalia33o sumativa;
 - d) avalia33o aferida;
 - e) avalia33o especializada.
17. As modalidades de avalia33o referidas no n3mero anterior devem articular-se de modo a contribuírem para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo.

Avalia33o Diagn3stica

18. A avalia33o diagn3stica conduz à adop33o de estrat3gias de diferencia33o pedag3gica, de supera33o de eventuais dificuldades dos alunos, de facilita33o da sua integra33o escolar. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo, articulando-se com a avalia33o formativa.

Avalia33o formativa

19. A avalia33o formativa é a principal modalidade de avalia33o do ensino b3sico e destina-se a informar os diferentes intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e da aprendizagem, bem como sobre o estado do cumprimento dos objectivos do curr3culo.
20. A avalia33o formativa permite adoptar novas medidas de apoio, ou de adapta33o curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino aprendizagem.
21. A avalia33o formativa tem car3cter sistem3tico e cont3nuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos v3rios dom3nios da aprendizagem que evidenciam as aprendizagens efectuadas.

22. A avaliação formativa pode recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.
23. A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em interacção com os alunos, o coordenador pedagógico da escola ou do agrupamento de escolas, o sector metodológico do ensino básico e, sempre que necessário, com o encarregado de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados.
24. Compete ao órgão de direcção da escola, sob proposta do professor titular da turma, no 1.º ciclo, e do director de turma, no 2.º ciclo, a partir dos dados da avaliação formativa, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes na escola ou agrupamento com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Avaliação sumativa

25. A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área de conteúdo.
26. A avaliação sumativa formaliza a avaliação formativa e inclui:
 - a) a avaliação sumativa da escola;
 - b) exames nacionais.

Avaliação sumativa da escola

27. A avaliação sumativa da escola é da responsabilidade do professor titular da turma em articulação com o respectivo coordenador pedagógico, no 1.º ciclo, e dos professores que integram o conselho de turma, no 2.º ciclo.
28. A avaliação sumativa da escola tem como finalidades:
 - a) informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área de conteúdo;
 - b) tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.
29. No 1.º ciclo, a avaliação sumativa da escola ocorre no final de cada período e ano lectivo e a informação resultante da mesma é expressa de forma descritiva em todas as áreas de conteúdo.
30. No 2.º ciclo:
 - a) a avaliação sumativa incide em duas dimensões: empenho e desempenho. Nas áreas de conteúdo/disciplinas de Línguas, Matemática e Ciências Naturais e Sociais a dimensão desempenho tem o peso de 60% e empenho 40%. Na área das Expressões (Visual, Musical e Física) a dimensão desempenho tem o peso de 40% e empenho 60%;
 - b) os critérios de avaliação para as duas dimensões, são, de acordo com o número 14, definidos no início de cada ano lectivo;
 - c) a avaliação sumativa tem efeito cumulativo e a recolha de informações é realizada em momentos distintos, ao longo de cada um dos períodos, de acordo com as orientações do sector metodológico do ensino básico;

- d) para a recolha de informações, os professores podem socorrer-se de instrumentos variados, tais como: testes sumativos escritos e orais, trabalhos individuais ou em grupo, pesquisas ou outros julgados convenientes;
- e) no final do período, o professor somará os valores registados nos momentos de recolha de informações, de que resultará a classificação do período do aluno;
- f) no final do ano lectivo, o professor somará os valores decorrentes das avaliações sumativas dos períodos de que resultará a classificação final do aluno.
- g) No 3.º período da 6.ª classe, será calculada a média final do aluno, segundo a fórmula:

$$\text{Média Final} = \frac{\text{Soma das classificações finais das áreas de conteúdos / disciplinas}}{\text{Número de áreas de conteúdos / disciplinas}}$$

- 31. A avaliação sumativa é expressa numa escala de 0 a 100 valores.
- 32. Com base na avaliação sumativa do período, compete ao professor titular da turma, no 1.º ciclo, em articulação com o respectivo coordenador pedagógico, e ao conselho de turma, no 2.º ciclo, analisar a situação global da turma, com vista à introdução de eventuais ajustamentos para o período ou ano lectivo seguinte.
- 33. Compete ao coordenador pedagógico da escola ou do agrupamento de escolas, no 1.º ciclo e ao coordenador de disciplina/área de conteúdo no 2.º ciclo, sob proposta dos colectivos de professores, aprovar a modalidade e a matriz das provas, bem como as datas e os prazos da sua realização.
- 34. A avaliação sumativa da escola, no final do 3.º período, implica:
 - a) a decisão sobre a transição de ano, excepto na 2.ª, na 4.ª e na 6.ª classe, cuja aprovação depende ainda da realização de exames nacionais;
 - b) a verificação das condições de acesso aos exames nacionais.

Exames nacionais

- 35. Realizam-se exames nacionais na 2.ª, 4.ª e 6.ª classes.
- 36. Os exames nacionais confrontam o desenvolvimento do aluno com os objectivos globais das classes referenciadas e são da responsabilidade do sector metodológico do ensino básico.
- 37. Na 6.ª classe serão realizados exames nacionais apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.
- 38. São admitidos aos exames, todos os alunos que, após a avaliação sumativa da escola, no final do 3.º período, se encontrem nas seguintes situações:
 - a) tenham sido propostos ao exame pelo professor titular da turma, em articulação com o competente coordenador pedagógico, na 2.ª e na 4.ª classe;
 - b) tenham obtido média final igual ou superior a 50 valores na 6.ª classe;
 - c) tenham obtido classificação final inferior a 50 valores a um máximo de 2 disciplinas/áreas de conteúdo na 6.ª classe, desde que não sejam simultaneamente a Matemática e a Língua Portuguesa.

39. Na 6.ª classe, a classificação de exame a atribuir a cada uma das disciplinas, na escala de 1 a 100 valores, é calculada de acordo com a fórmula que se segue:

$$CE = \frac{3CF + Cpe}{4}$$

em que:

CE = classificação de exame;

CF = classificação final;

Cpe = classificação da prova de exame.

40. Os exames nacionais realizam-se numa época única com duas chamadas, sendo que a 1.ª chamada tem carácter obrigatório e a 2.ª destina-se a situações excepcionais devidamente comprovadas, que serão objecto de análise do órgão de direcção da escola.
41. A não realização dos exames nacionais implica a retenção do aluno, nas classes a que os mesmos se aplicam.
42. As normas e os procedimentos relativos à realização dos exames nacionais serão objecto de regulamento a aprovar pelo Ministério da Educação.
43. Os resultados decorrentes dos exames, terão repercussão na avaliação do desempenho do professor.

Exames nacionais (situação especial)

44. Também têm acesso aos exames nacionais, os alunos que se encontrem na seguinte situação:
- a) atinjam a idade limite da escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação sumativa da escola na 6.ª classe, mas, que tenham frequentado a escola com assiduidade e se candidatem aos exames, na qualidade de autopropostos, no mesmo ano lectivo ou no ano subsequente;
45. Estes alunos devem, obrigatoriamente, obter aprovação nos dois exames previstos para a 6.ª classe.

Avaliação aferida

46. Avaliação aferida destina-se a medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, definidos, a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema de ensino, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema educativo.
47. A avaliação aferida não tem efeitos sobre a progressão dos alunos e pode ter lugar em qualquer momento do ano lectivo, sendo da responsabilidade da direcção do planeamento e inovação educativa.

Avaliação especializada

48. A avaliação especializada é feita por solicitação do coordenador pedagógico no 1.º ciclo, ouvido o professor titular da turma e, pelo conselho de turma no 2.º ciclo e destina-se aos alunos com duas ou mais repetências no mesmo ano de escolaridade.

49. Na avaliação especializada intervêm os professores e outros técnicos da educação, devidamente autorizados pelo órgão de direcção da escola, em concordância com o sector metodológico do ensino básico.
50. Sempre que a avaliação especializada de um aluno implique a preparação prévia de um programa de apoio individualizado e o correspondente itinerário de formação, a escola deve obter o envolvimento do respectivo encarregado de educação.
51. Compete ao órgão de direcção da escola, criar as condições necessárias à implementação e controlo periódico das medidas previstas no número anterior ou a suspensão das mesmas.

Capítulo III

Efeitos das avaliações formativa e sumativa

Efeitos da avaliação formativa

52. A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver.

Efeitos da avaliação sumativa

53. A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através de menções, respectivamente, de Transitou ou Não transitou, no final de cada ano de escolaridade, e de Aprovado(a) ou Não aprovado(a), no final de cada ciclo.

(Progressão)

54. A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que se considere:
 - a) que o aluno não ultrapassou o limite de faltas injustificadas (15%);
 - b) realizou todas as provas de avaliação sumativa previstas;
 - c) nas classes do 1.º ciclo em que se realizam exames, que o aluno desenvolveu as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no nível de escolaridade subsequente.
 - d) nas classes do 1.º ciclo em que não se realizam exames, que o aluno desenvolveu as competências definidas para o ano de escolaridade a que a avaliação se reporta ou que as competências demonstradas pelo mesmo, permitem o desenvolvimento daquelas consideradas essenciais para o final do respectivo ciclo;
 - e) na 5.ª classe, que o aluno tenha obtido classificação final inferior a 50 valores apenas a duas das disciplinas/áreas de conteúdo, independentemente de estas serem a Matemática e a Língua Portuguesa;
 - f) na 6.ª classe, que o aluno não tenha obtido aprovação a um máximo de duas disciplinas/áreas de conteúdos;
 - g) na 6.ª classe, que o aluno que tenha atingido o limite de idade de escolaridade básica, tenha obtido aprovação nos dois exames realizados.
55. Na 6.ª classe, são dispensados dos exames, os alunos que obtenham média final igual ou superior a 70 valores.

56. Compete ao órgão de direcção da escola decidir acerca da aprovação do aluno que tenha atingido o limite de idade de escolaridade obrigatória, tendo em atenção o estipulado na alínea a) do número 44 e no número 45.

(Retenção)

57. Na 1.ª e 3.ª classe, não há lugar a retenção, excepto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas injustificadas (15%) e não tenha uma frequência de 60%. No entanto, o professor titular da turma, deverá identificar os alunos com aproveitamento e sem aproveitamento.
58. Os alunos sem aproveitamento na 1.ª e 3.ª classe estarão sujeitos a situação prevista na alínea a) do n.º 59.
59. O aluno retido na 2.ª ou na 4.ª classe estará sujeito a uma das situações seguintes:
- integrar a turma a que já pertencia até ao final do 1.º ciclo, cumprindo um plano de apoio específico que integre as áreas de conteúdo em que o aluno não demonstrou satisfazer os objectivos mínimos e, caso tenha desenvolvido as competências essenciais para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo subsequente, deverá transitar para 3.ª e 2.º ciclo respectivamente.
 - manter-se no ano de escolaridade a que se reporta a avaliação, podendo a retenção traduzir-se na repetição de todo o plano de estudos desse ano ou no cumprimento de um plano de apoio específico que integre as disciplinas ou áreas de conteúdo em que o aluno não demonstrou satisfazer os objectivos mínimos.
60. Compete à direcção da escola ou ao conselho pedagógico, quando exista, em função das especificidades da escola, decidir qual das duas situações referidas no número anterior deverá prevalecer.
61. O plano de apoio específico referido no número anterior é elaborado pelo professor titular da turma e deve ser aprovado pelo coordenador pedagógico da escola ou do agrupamento de escolas.
62. No 2.º ciclo, a retenção traduz-se na repetição de todas as áreas de conteúdos e disciplinas do ano em que o aluno ficou retido.
63. Na 5.ª classe, ficam retidos os alunos que obtenham classificação final inferior a 50 valores a mais de duas disciplinas/áreas de conteúdo.
64. Na 6.ª classe, ficam retidos os alunos que obtenham classificação inferior a 50 valores a Língua Portuguesa e a Matemática simultaneamente;
65. Na 6.ª classe, ficam igualmente retidos os alunos que não obtenham aprovação a mais de duas disciplinas/áreas de conteúdo.
66. Em situações de retenção, compete ao professor titular, no 1.º ciclo, referenciar as competências não adquiridas pelo aluno no seu processo individual, que servirá de referência no ano lectivo subsequente.
67. No 1.º ciclo, no caso de duas ou mais retenções, deve o aluno ser submetido à avaliação especializada que ponderará as vantagens educativas da nova retenção.

68. A elaboração da avaliação especializada é da competência do coordenador pedagógico no 1.º ciclo e do coordenador de disciplina no 2.º ciclo, sob a supervisão do sector metodológico do ensino básico.
69. A proposta decorrente da avaliação referida no número anterior está sujeita a aprovação pela direcção da escola ou conselho pedagógico, quando exista, com base num relatório que inclua:
 - a) o processo individual do aluno;
 - b) relatórios contendo o parecer do professor titular, com referência aos apoios educativos complementares aplicados;
 - c) relatório dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação que integre o parecer destes sobre a proposta de manutenção do aluno no mesmo ano.
70. Os encarregados de educação podem recorrer para o director de ensino, no caso de não concordância com a decisão de uma segunda retenção.

Revisão dos resultados da avaliação

71. As decisões decorrentes da avaliação de um aluno no 3.º período de um ano lectivo podem ser objecto de um pedido de revisão, devidamente fundamentado, dirigido pelo respectivo encarregado de educação a direcção da escola ou agrupamento, no prazo de três dias úteis a contar da data de publicação dos resultados.
72. O professor titular da turma, no 1.º ciclo, em articulação com o conselho de docentes, ou o conselho de turma, no 2.º ciclo, procede, no prazo de cinco dias úteis após a recepção do pedido de revisão, a análise do mesmo, com base em todos os documentos relevantes para o efeito, e toma uma decisão que pode confirmar ou modificar a avaliação inicial.
73. Não pode a escola, por si só, decidir num processo de revisão dos resultados da avaliação.
74. A decisão referida no número 69 e toda a documentação que a fundamenta deve, no prazo de cinco dias úteis, ser submetida a decisão do sector metodológico do ensino básico.
75. Da decisão tomada nos termos dos números anteriores, que se constitui como definitiva, a direcção da escola ou agrupamento notifica, com a respectiva fundamentação, o encarregado de educação, no prazo de cinco dias úteis.
76. O encarregado de educação poderá ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias após a data de recepção da resposta, interpor recurso hierárquico para o(a) director(a) do ensino básico, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.
77. Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

Capítulo IV
Certificação

78. Ao aluno que obtiver aprovação na avaliação sumativa final da 6.ª classe será atribuído pela direcção do ensino básico ou outro órgão devidamente habilitado para o efeito, o diploma de conclusão desse nível de ensino.
79. No diploma a atribuir ao aluno que tenha atingido o limite de idade de escolaridade obrigatória e que satisfaça o previsto na alínea a) do número 44, constarão apenas as classificações obtidas nos exames finais.
80. Para efeitos de matrícula no ciclo subsequente ou outros considerados pertinentes, no 3.º período da 4.ª classe, será mandado passar pelo órgão de direcção da escola, um certificado que ateste a conclusão do 1.º ciclo do ensino básico.

Capítulo V
Disposições transitórias e finais

81. Este sistema de avaliação aplica-se unicamente às classes abrangidas pela reforma do ensino básico.
82. É revogada toda a legislação anterior ao presente despacho.
83. Este despacho entra imediatamente em vigor.

PUBLIQUE-SE

Gabinete do Ministro da Educação e Cultura em São Tomé, Maio de 2010.

O Ministro

Jorge Lopes Bom Jesus

Anexo 5: Objectivos prioritários da Avaliação Aferida

OBJECTIVOS PRIORITÁRIOS Língua Portuguesa- Comunicação oral
Expressar-se por iniciativa própria (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar, relatar acontecimentos, comunicar descobertas, fazer descrições, emitir opiniões, apresentar trabalhos...).
Contar histórias inventadas.
Contar resumidamente histórias conhecidas.
Completar histórias (a partir do seu desenlace criando cenários, lugar, tempo, personagens, acções).
Recriar histórias (transformar personagens: animais em pessoas, em animais fantásticos, em pessoas fantásticas, ...).
Imaginar uma história (a partir da ilustração da capa de um livro, do título de uma história, da descrição das personagens, ...) e compará-la com o texto original.
Interpretar informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, ordens, pedidos, ...).
Formular perguntas e respostas, recados, avisos, instruções, ...
Distinguir factos de opiniões.
Identificar intervenientes e acções, referenciando-os no espaço e no tempo.
Variar a entoação de uma frase, pronunciando-a com intencionalidades comunicativas diferentes.

OBJECTIVOS PRIORITÁRIOS – LÍNGUA PORTUGUESA- ORAL
Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras, ...)
Recontar um livro ou um texto que leu individualmente.
Fazer jogos de pesquisa de sentido (antecipar o final de narrativas, propor um título para um texto, escolher, entre vários títulos, o mais adequado a um texto, ...).
Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir da capa, do título, das personagens.
Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original.

OBJECTIVOS PRIORITÁRIOS- MATEMATICA
1. Números e Cálculo
Compreender os decimais
Representar decimais numa recta graduada
Efectuar operações com decimais
Leitura e escrita de numerais decimais
Representação de metade, terça parte, quarta parte, décima parte
Efectuar cálculos utilizando algoritmos da divisão
Compreender as propriedades das operações
Compreender o sistema de numeração não posicional
Representar números utilizando a numeração romana
Resolver situações problemáticas que envolvam operações com numerais decimais
Identificar faces, vértices e arestas em sólidos
Identificar ângulos em figuras geométricas
Identificar padrões e regularidades
Completar padrões e regularidades
Resolver problemas geométricos
Relacionar as unidades de medida de uma massa
Calcular o perímetro de figuras geométricas
Medir a área de figuras geométricas
Relacionar unidades de medida de área
Distinguir volume de capacidade
Relacionar as unidades de medida de capacidade
Relacionar as unidades de medida de volume
Ler horários

APÊNDICES

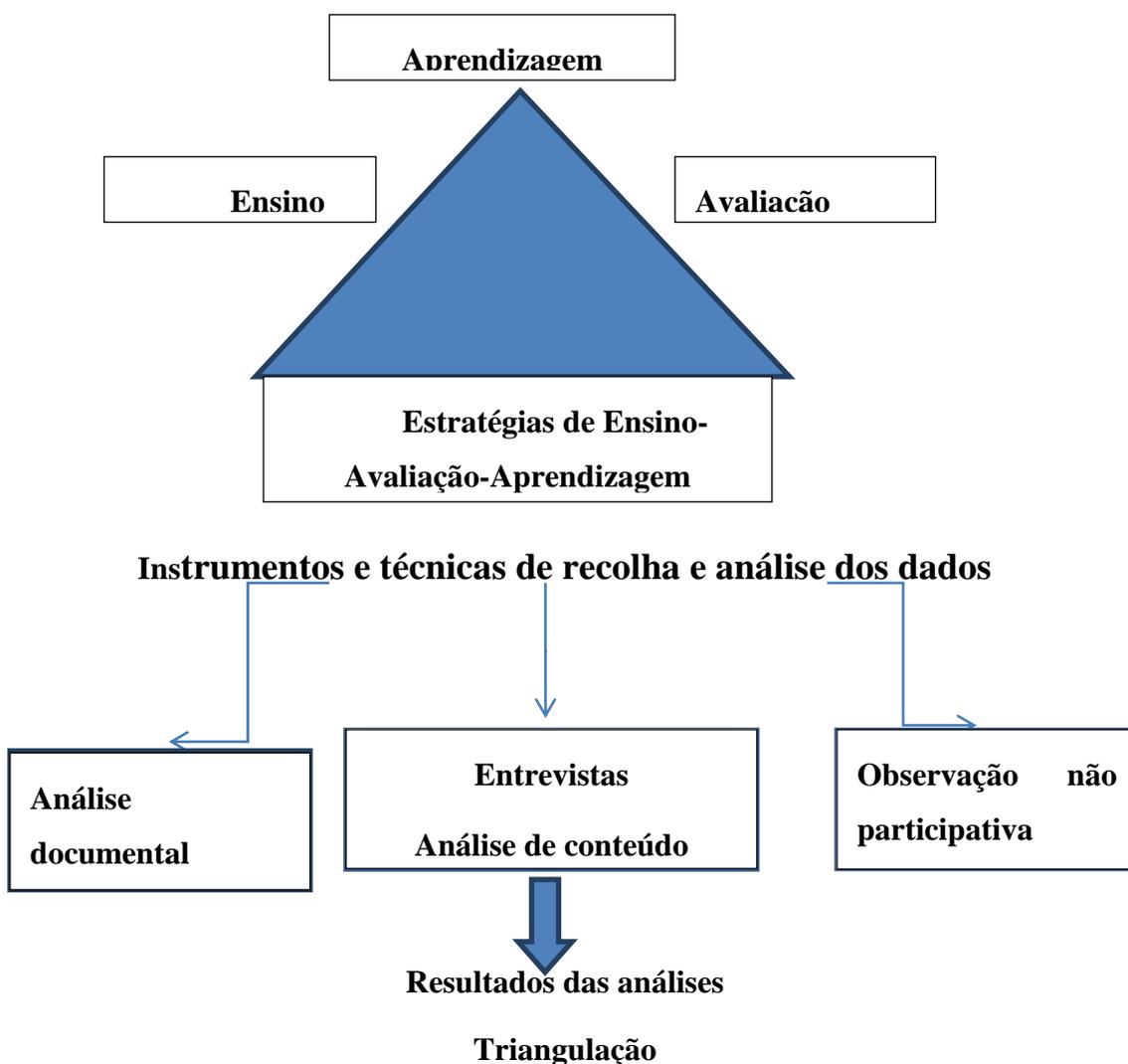
Apêndice 1: Guião de Entrevista a professores

GUIÃO DE ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO DE AULAS A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Problema: Os resultados da Avaliação Aferida de Larga Escala realizada no ensino básico são contrastantes em relação a avaliação interna.

Questões de investigação:

1. Qual a perspectiva dos professores relativamente aos resultados da avaliação aferida?
2. Qual a percepção dos professores relativamente à forma como realizam a avaliação dos seus alunos?
3. Que estratégias de ensino-avaliação-aprendizagem podem contribuir para a promoção do sucesso escolar?



Guião de Entrevista a professores do Ensino Básico

Dissertação: Da avaliação aferida à avaliação em sala de aula.

Tema da entrevista: Avaliação, ensino e aprendizagem na sala de aula.

Objectivo Geral da entrevista: Conhecer o ponto de vista dos professores relativamente à avaliação aferida e às avaliações realizadas na sala de aula.

Informação

Caros professores, as informações recolhidas serão utilizadas apenas para o fim do estudo em causa e serão mantidas anónimas.

Agradeço a vossa colaboração e sinceridade para que o estudo seja o mais legítimo possível.

Entrevista N°	
Nome do professor	
Idade	
Escola:	
Distrito onde está localizada a escola:	
Ano de serviço:	
Professor de Língua Portuguesa ()	
Professor de Matemática ()	
Género	(M) (F)

Categoria	Objectivo	Questões
1- Informação e clareza da entrevista aos entrevistados	Apresentar-se e informar o entrevistado sobre o estudo em causa. Informar sobre o anonimato das respostas. Agradecer a colaboração prestada.	
2- Caracterização do entrevistado	Recolher dados profissionais e académicos do entrevistado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quanto tempo tem de serviço? 2. Há quanto tempo desempenha a função de professor? 3. Quais são as suas habilitações académicas?
3- Avaliação aferida.	Conhecer a percepção dos professores sobre a avaliação aferida.	<ol style="list-style-type: none"> 4. Para si, o que é avaliação aferida? 5. Qual considera ser o principal objectivo da avaliação aferida? 6. A avaliação aferida tem vantagens para o ensino e a aprendizagem na sala de aula? Se sim, quais? 7. Qual a diferença, a seu ver, entre as duas avaliações externas: os exames nacionais e a avaliação aferida?
4 -Actuação do entrevistado, face às formas de avaliação.	Conhecer as diferentes formas de avaliação em sala de aula implementadas pelos professores.	<ol style="list-style-type: none"> 8. Que formas de avaliação são implementadas na sua sala de aula? 9. Considera que esses tipos de avaliação que implementa na sala de aula contribuem para a melhoria da aprendizagem dos seus alunos? De que forma? 10. Enquanto professor, como pode usar práticas avaliativas para favorecer a aprendizagem? 11. Quais são, na sua opinião, os principais obstáculos relacionados com a implementação da avaliação dos alunos na sala de aula? Justifique. 12. Nas suas aulas, as várias áreas disciplinares são avaliadas de forma diferente? Justifique. 13. Considera que as avaliações que realiza na sala de aula, tem vantagens para os alunos? Se sim, quais?
5- Utilização de	Perceber as tarefas de ensino na	<ol style="list-style-type: none"> 14. Que estratégias de ensino e avaliação

estratégias pedagógica.	sala de aula.	utiliza para melhoria da aprendizagem dos alunos? 15. Como essas estratégias são implementadas na aula?
6-Opinião sobre a avaliação aferida e as diferenças dos resultados das avaliações das aprendizagens dos alunos	Conhecer a percepção dos professores relativamente aos resultados da avaliação aferida.	16. Os resultados da avaliação aferida são contrastantes relativamente a outras avaliações externas. Conhece os resultados destas avaliações? 17. Como professor, qual a sua opinião relativamente a estes resultados? 18. A avaliação aferida tem contribuído para a melhoria das suas atividades na sala de aula? Como?

Apêndice 2: Guião de observação a professores

Guião de observação das aulas

Tema: Da avaliação aferida à avaliação em sala de aula

Nome do professor(a): _____

Formação: _____

Ano de serviço: _____

Data: _____ Ano _____ Disciplina _____ Tipo de aula _____

Parâmetro	DIMENSÕES	Escala					Comentários
Avaliação e feedback	Avalia o trabalho dos seus alunos de forma regular						
	Comunica a avaliação aos seus alunos.						
	Regista o desempenho dos alunos.						
	Implementa diferentes formas de avaliação.						
	Distribui feedback, aos alunos, acerca da compreensão de conceitos trabalhados na aula.						
	Utiliza a avaliação sobretudo para classificar						
	Utiliza a avaliação sobretudo para regular						
	Cria situações para que os alunos demonstrem a compreensão dos conteúdos.						
Gestão da sala de aula	Dá orientação aos alunos sobre as tarefas a realizar na sala.						
	Dinamiza a sala de aula (e.g., trabalho de grupo; trabalho em pares; trabalho individual; organização das discussões)						
	Dá atenção à dinâmica global da turma						
	Apresenta habilidade para mudar estratégias se os alunos não mostram compreensão dos conteúdos.						

Clima na sala de aula	Cria um ambiente propício ao estímulo de aprendizagem.						
	Promove um ambiente favorável à colaboração entre os alunos.						
	Estimula a participação activa dos alunos no desenvolvimento das actividades.						
Conteúdos tratados na aula	Contextualiza os temas com as actividades do dia a dia.						
	Incentiva a participação dos estudantes na contextualização do conteúdo						
	Utiliza exemplos que vinculam a teoria com a prática.						

Apêndice 3: Grelha de categorização da informação das entrevistas

Tabela 8: Categoria A-Percepção dos professores sobre a avaliação aferida.

Categoria A	Subcategoria	Indicador
Percepção dos professores sobre a avaliação aferida.	A1. Conceito de Avaliação Aferida	<p>E1-“Avaliação Aferida é para saber o nível de desempenho dos alunos, se os mesmos estão a assimilar os conteúdos.”</p> <p>E2- “É para avaliar as competências dos alunos ao nível do país.”</p> <p>E3- Avaliar as capacidade dos alunos, serve também para interpretar os exercícios.”</p> <p>E4- Verificar o grau de aprendizagem e o nível de desempenho. Também serve para verificar se os alunos estão aptos para fazer outras avaliações.”</p> <p>E5- “É uma forma de medir o nível que se encontra o aluno em termos de aprendizagem de forma geral. É também muito importante porque ajuda a conhecer o que está bem e mal.”</p> <p>E6- “É um tipo de avaliação que se faz para conhecer o nível de aprendizagem dos alunos.”</p>
	A2. Objectivo da avaliação aferida.	<p>E1-“ Ter dados sobre a preparação dos alunos no sistema educativo de forma a verificar se têm capacidade para transitar.”</p> <p>E2- “.Conhecer como está o nível de aprendizagens dos alunos para definir as políticas educativas no país.”</p> <p>E3-” É para testar a capacidade do aluno e verificar a qualidade de trabalho do professor.</p> <p>E4-” É verificar o grau de Conhecimento e aprendizagem dos alunos (...) saber como tem estado a desenrolar as aprendizagens deles.”</p> <p>E5- “Chegar a conclusão sobre como está a aprendizagem dos alunos no país (...) (...) conhecer os níveis de conhecimento os alunos têm com relação a certos conteúdos.”</p> <p>E6- “O principal objectivo é para saber se os alunos estão preparados em termos de conhecimento (...) se têm o conhecimento daquilo que estão a aprender e dos seus conteúdos.”</p>
	A3. Vantagens da avaliação aferida.	<p>E1- “Sim tem vantagem porque permite os professores, no seu dia a dia deixar os alunos mais autónomos na sala de aula.”</p> <p>E2- Põe-nos a par da situação dos alunos, tendo essas informações o professor procura novas estratégias para trabalhar com os alunos para ver se os mesmos superam estas dificuldades (...) conhecer o nível em que os professores estão e as dificuldades que têm. Considero que o facto de não conhecer a modalidade de implementação desta avaliação e os seus resultados em termos de conteúdos problemáticos, acho que pode ser uma desvantagem.”</p> <p>E3-” Tem vantagem sim, com essa avaliação o aluno consegue trabalhar sem professor, torna-se mais autónomo (...) permite o professor passar exercício para que os alunos resolvam sozinhos, sem ajuda do professor (...), não é como outras avaliações que a professora tem que explicar ponto por ponto.”</p> <p>E4-” Acho que não, porque nós não sabemos os resultados, faz-se a avaliação mas não dão a conhecer aos professores como foi a reacção dos alunos após a sua implementação (...), os professores ficam sem saber nada, talvez só o ministério pode saber alguma coisa. Acho que os professores deviam conhecer os resultados e os objectivos que não foram atingidos na avaliação.”</p> <p>E5- “Sim, tem vantagem, porque tira-se a inter-relação sobre as dificuldades dos alunos, identifica-se o que sabem e não sabem (...), ajuda a identificar que conteúdo deve ser administrado, o que está bem e mal (...) houve</p>

		<p>conteúdos que os alunos não reagiram, isso que dizer que é preciso fazermos uma reflexão sobre esses conteúdos.”</p> <p>E6- Acho que sim porque detectou-se que há conteúdos que os alunos não assimilam durante as aulas e isto, é ao nível do país. Portanto, tendo conhecimento das dificuldades pode-se trabalhar de outra forma, implementando novos métodos e estratégias.”</p>
	<p>A4. Diferenças entre os exames nacionais e a avaliação Aferida.</p>	<p>E1- “Nos exames nacionais, os professores orientam a prova, fazem leitura, explica aos alunos e a prova é mais curta. AALEB é mais extensa, não há nenhuma orientação por parte dos professores aos alunos. Os alunos respondem as perguntas consoante o que eles sabem.”</p> <p>E2- Os exames nacionais promove ou retém os alunos enquanto que AALEB é apenas produção de informação sobre o estado do aluno, não há retenção nem progressão do aluno, é realizada no Ministério (...) essa avaliação serve para fazer análise das informações ao nível da escola (...) acho que a avaliação não pode penalizar (...).”</p> <p>E3-.”O exame eu sei que é classificatório, há alunos que aprovam e outros que reprovam, é feito no Ministério mas a AALEB, apesar de não conhecer como é feita, tenho conhecimento que não retém os alunos.”</p> <p>E4-“ O exame nacional é para o aluno ser aprovado ter uma classificação, transitar de uma classe a outra, avalia o conhecimento do aluno mas em relação a avaliação aferida, considero que é para o ministério saber como está o nível de conhecimento dos alunos.”</p> <p>E5-.” Avaliação Aferida, surge conteúdos que não foram administrados na sala de aula, o que constitui um constrangimento para os alunos. Essa avaliação só serve para medir o nível dos alunos. Por vezes quem avalia, não toma em consideração o que foi dado, avalia tudo e muitas vezes são conteúdos que não foram administrados, é claro que o alunos não conseguem fazer os exercícios. Na AALEB, não houve orientação aos alunos, eles fazem as provas sozinhos. Já os exames, tomam em consideração o que já foi avaliado e dado na sala de aula. Essa avaliação tem um carácter classificatório, reprova ou aprova e nós damos algumas orientações aos alunos.</p> <p>E6- “Considero que não tem diferença porque ambas avaliações são elaboradas com os conteúdos já definidos para ser administrado e as duas são para saber se o aluno está apto.”.</p>

Tabela (9). Categoria B. Formas de avaliação pelos professores

Categoria B	Subcategoria B	Indicadores
<p>Conhecimento sobre as diferentes formas de avaliação na sala de aula implementadas</p>	<p>B1. Formas de avaliação implementadas na sala de aula.</p>	<p>E1-“ Normalmente implemento a Avaliação oral e escrita.” E2-“ Avaliação diagnóstica, depois faço a avaliação formativa, as sextas -feiras e a outra que faço é a avaliação sumativa que normalmente vem do ministério. Faço essas avaliações para identificar os problemas dos alunos, saber o nível de aluno e o seu estado.” E3- “Faço a avaliação diagnóstica, formativa e depois há uma outra avaliação que faço quando introduzo um novo conteúdo e há outra que faço as sextas-feiras que é o resumo do conteúdo da semana mas no decorrer da aula também avalio os alunos quando faço perguntas para responderem.” E4- Na minha sala faço a avaliação formativa, sumativa, faço control no dia a dia, oral escrita. Porque normalmente as provas de treino e as outras avaliações que faço na aula, eu registro, na caderneta, livro de termo para saber depois como eles estão a aprender.” E5- Na sala de aula, faço a avaliação formativa para verificar se ele está a aprender ou não, e depois faço a sumativa que é a final mas no início do ano lectivo faço a cognitiva para avaliar o conhecimento do alunos antes de começar as aulas. As formativas muitas vezes faço a oral e a escrita, através de perguntas.” E6- Faço a avaliação formativa, normalmente quando administro uma aula avalio o conteúdo trabalhado na aula para verificar se aprenderam ou não.”</p>
	<p>B2. Contribuição da avaliação realizada na sala de aula para melhoria da aprendizagem dos seus alunos.</p>	<p>E1- “Contribui porque desenvolve a oralidade e a escrita.” E2- “Sim contribui, a avaliação formativa que realizo permite -me ver ás dificuldades dos alunos ao nível geral (...), os conteúdos que revelaram maior dificuldades mudo a forma de trabalhar melhorando a comunicação mais revisão dos conteúdos.” E3-“ Sim, porque enquanto professora, permite-me identificar as dificuldades que os alunos têm num determinado conteúdo. Portanto, depois de retirar as dúvidas dos alunos vou ao quadro volto a explicar. (Há crianças que aprendem com facilidade mas outros demoram mais tempo e esses que continuam com dificuldade volto a explicar como se tivesse a dar uma outra aula com o mesmo conteúdo. Muitas vezes os que têm mais dificuldade mando ao quadro para fazer).” E4- “Contribui sim, quando dou uma matéria consigo saber quem está a aprender ou não (...) ajuda o professor a conhecer a sua turma para melhorar as dificuldades dos alunos, através do desenvolvimento da escrita e da oralidade.” E5- “Sim contribui, porque depois de efectuar essas avaliações se o professor constatar que os alunos não reagiram, mudo a metodologia da aula e verifica porquê os alunos não estão a aprender. Por exemplo se ao fazer avaliação a minha turma de 45 alunos e detecto que a maioria não compreendeu, tenho que fazer uma auto avaliação para administrar de outra forma para os alunos entenderem. O problema pode estar no professor.” E6-“Contribui porque quando faço avaliação e percebo que os alunos não assimilaram os conteúdos, faço pergunta oral e escrita.”</p>
	<p>B3. Estratégia utilizada pelo professor nas práticas avaliativas que permite facilitar a aprendizagem do aluno.</p>	<p>E1-“Oriento muitos trabalhos práticos no quadro para que os alunos possam desenvolver suas capacidades (...), enquanto um aluno está no quadro oriento o outro colega para apoiar (...), os outros visualizam o que o colega está a fazer e se apoiam mutuamente.” E2- “Antes de dar um conteúdo faço a avaliação diagnóstica para saber se realmente eles conhecem a matéria, dependendo do conhecimento deles mudo de estratégia, mudando a forma de avaliar fazendo que os colegas se ajudem mutuamente (em determinadas avaliações).” E3- “Para favorecer a aprendizagem dos alunos, eu faço muitos exercícios, no grupo mas como se sentam dois numa carteira e para não copiarem, eu faço dois tipos de exercícios (A e B).” E4- “Quando aplico uma pratica avaliativa e verifico que os alunos não conseguiram alcançar os resultados eu mudo de estratégia, tento fazer outras forma de avaliação a esses alunos, oral, por exemplo e outras formas de pergunta.” E5- Faço orientação de exercícios com dois modelos, (A e B). (...) utilizo palavras acessíveis (...), outras vezes mudo a forma de comunicar quando é a avaliação oral.” E6- “A prática realizada é sempre através de perguntas e respostas.”</p>
	<p>B4. Os principais obstáculos relacionados com a implementação da avaliação dos alunos na sala de aula.</p>	<p>E1- A passagem dos alunos (automática), os alunos vão passando sem base nenhuma ou seja de "boleia" (...), os professores transita-os sem base para não serem chamados por terem muitos casos de reprovação, o que dificulta a aprendizagem dos alunos (...), excesso de alunos por turma não permite realizar uma boa avaliação.” E2- “Em relação aos obstáculos, o primeiro que considero é o excesso de número de alunos por turma depois é a falta de materiais, sendo um deles, o manual. (temos que passar a avaliação formativa no quadro, isso leva tempo, os alunos não têm destreza para passar os conteúdos rápido); a pouca visualização ao quadro, muitos alunos têm que levantar-se várias vezes das suas carteiras para ver o quadro; (...) uma avaliação para demorar 30 min., demora 90". Ex: se for Língua Portuguesa,</p>

		<p>tenho que passar todo texto no quadro, têm que copiar e tudo isso, obstaculiza a avaliação, portanto é uma situação grave, perde-se muito tempo passar do quadro para o caderno e depois para resolver. "Não esquecendo das correções, minha sala tem 44 alunos, se gasto 2 minutos, são 90 minutos de aula só para correção em cada caderno, o que pode ser mais, dependendo da aula ou da avaliação."</p> <p>E3- "Os principais obstáculos que sinto, é o problema de carteira ser bípessoal. (os alunos copiam de outro colega e a professora muitas vezes acha que ele sabe, tem (bom) mas não sabe. As vezes mando para quadro para fazer e explicar quando identifico aqueles que copiam dos colegas. A falta de manuais também é um grande obstáculo porque não permite fazer cópias e outras actividades."</p> <p>E4- "O obstáculo que sinto na minha sala é o número elevado de alunos por turma, muitas vezes fico sem saber quem sabe e não sabe porque muitos copiam dos outros colegas (...); muitos deles sentam 3 por carteira."</p> <p>E5- "Uma das dificuldades é o problema de excesso de alunos na sala de aula e o problema de carteira bípessoal, pelo facto de se sentarem 3 alunos, muitas vezes é difícil saber de facto entre esses alunos quem sabe e não sabe. Outro problema é o quadro que não tem muita qualidade, os alunos observam muito mal o quadro quando têm que copiar alguma tarefa ou avaliação (...); falta de interesse por parte dos alunos."</p> <p>E6- "Os obstáculos que verifico é a falta de material, principalmente o manual, a falta de atenção dos alunos e a indisciplina no momento da avaliação, o ambiente da sala, não há ventilação. O outro obstáculo é o tipo de carteira bípessoal, 3 alunos se sentam juntos e assim não se concentram."</p>
	<p>B5. Avaliação é realizada de forma diferente em função das várias áreas disciplinares.</p> <p>B5.1. Justificação</p>	<p>E1- " Sim, são avaliadas da mesma forma, na disciplina de Língua Portuguesa, Matemática e Meio Físico faço trabalhos escritos e no quadro, outras só trabalhos prático e aplico a oral e a escrita em todas as áreas disciplinares que avalio."</p> <p>E2- Acha que sim, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, Expressão Musical é oral, Dramática não faz avaliação. Na Língua Portuguesa são avaliadas de três formas, temos a avaliação de comportamento de leitura e escrita (são 10% e a escrita 90%) e na Matemática só temos duas, o empenho (se ele faz trabalho de casa, higiene e comportamento) e a escrita, já a expressão é ao contrário, são duas formas de avaliação, uma escrita, que só vale 10% e a avaliação visual (se ele faz trabalho de casa, higiene e comportamento) 90%. Nunca disciplina de expressão dramática e musical, nunca tivemos uma avaliação escrita na expressão Dramática mas na Expressão Musical nós fazemos avaliação. Em relação ao Meio Físico e Social a modalidade é igual a Língua Portuguesa e Matemática."</p> <p>E3- "Sim, faço da mesma maneira mas na disciplina de Matemática faço duas provas diferentes mas em relação as outras disciplinas faço um teste igual para todos."</p> <p>E4- "Sim, a avaliação são realizadas de forma diferente. Caso de Expressão Plástica a é feita de forma grupal mas na disciplina de Matemática e Língua Portuguesa é de forma individual."</p> <p>E5- "Sim, são avaliadas da mesma forma, os critérios são os mesmos (...);defino as perguntas faço numa folha.</p> <p>E6-"Sim, mas a Expressão Plástica a avaliação é feita de forma grupal e na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática faço de forma individual."</p>
	<p>B6.- Periodicidade na realização das avaliações.</p> <p>B6.1. Justificação.</p>	<p>E1- "A avaliação que realizo com maior periodicidade é a que faço no fim das aulas e no final da semana, pois verifico se estão a aprender."</p> <p>E2- No fim das aulas quando é possível e as sextas -feiras, porque vejo se estão a assimilar os conteúdos."</p> <p>E3- Normalmente as sextas -feiras e em determinadas aulas, porque permite-me conhecer o nível de aprendizagem dos alunos."</p> <p>E4-No final da semana e no fim de algumas aulas, porque posso ter conhecimento das dificuldades dos alunos."</p> <p>E5- No fim das aulas e no final da semana porque passo a identificar cada um dos alunos, tendo conhecimento das suas dificuldades."</p> <p>E6- "No fim das aulas e no fim de determinadas aulas" porque fico a saber quem tem dificuldade nas matérias."</p>

Tabela (10) Categoria C. Percepção das tarefas de ensino na sala de aula.

Categoria C	Subcategoria C	Indicadores
<p>Percepção das tarefas de ensino na sala de aula.</p>	<p>(C1)- Estratégia de ensino e avaliação utilizada para melhoria da aprendizagem dos alunos.</p>	<p>E1- Normalmente, faço trabalho entre os colegas, onde uns apoiam os outros. (...) sinto que assim muitos deles entendem melhor.</p> <p>E2- “As estratégias que uso variam das disciplinas, caso de Meio Físico, recorro mais aos materiais pedagógicos (ex. globo, relógio, para que possam visualizar, no momento da avaliação envio o aluno ao quadro para ver se ele consegue fazer os exercícios, verifico o caderno para ver se ele copiou o que realmente está no quadro. Também faço trabalho de forma individual (...); procuro saber as dificuldades de cada aluno depois para poder trabalhar com ele. Uso a observação para avaliar o aluno, o seu interesse, comportamento e acompanhamento dos trabalhos na sala de aula.”</p> <p>E3- “Uso alguns materiais didáticos (livros, gramáticas e outros exercícios). Nas avaliações tento mostrar exemplos da nossa realidade, aplicando exercícios. Mas muitas vezes como os alunos não entendem o que explico, aplico uma outra estratégia que é o outro colega a explicar, ou seja, é assim oriento um colega a apoiar os que têm mas dificuldade e assim observamos na sala de aula um trabalho entre colegas que e tem surtido muito efeito.”</p> <p>E4- “Uso várias estratégias a do professor aluno e faço aprendizagem entre pares, (aluno- aluno) mas também de forma individual.”</p> <p>E5- - “A estratégia que utilizo, é depois de administrar uma aula, avalio de forma oral, fazendo perguntas aos alunos para saber se ele aprendeu, se verificar que não aprendeu, então oriento trabalho entre colegas (pares) um explica ao outro. Mudo a forma de comunicar (...); mando ao quadro para fazerem os exercícios sozinhos e depois explicar. Utilizo exemplos concretos do dia a dia.”</p> <p>E6- “Para melhoria de aprendizagem dos alunos faço trabalho com ficha móvel e de parede, oriento tarefas para casa, utilizo uma estratégia de perguntas e resposta.”</p>
	<p>(C2) Como essas estratégias são propostas na aula.</p>	<p>E1- “Organiza trabalhos com os colegas que têm pouco domínio uma vez que na minha sala conheço os meus alunos muito bem porque já trabalho com eles desde 1ª classe sei quem sabe e não sabe. Por isso essa escolha é feita com alunos que sabem e outros que têm dificuldade.”</p> <p>E2- “De forma instantânea, no momento da aula e forma individual, quando observo que um aluno não está a entender nada, volto a explicar para que ele entenda.”</p> <p>E3- Gosto de fazer trabalhos em grupo, embora a carteira não facilita tanto (...); também mando dois a dois alunos ao quadro e quem sabe explica o outro enquanto os outros observam, caso haja dificuldade o grupo todo explica e apoia os colegas.”</p> <p>E4- “Na avaliação faço muitas vezes no quadro porque a sala tem muitos alunos. Mas também deforma individual quando mando um aluno explicar o que se está a dar na aula perguntando antes. “Entendeu? Não entendeu?”, “então explica”. Outra estratégia, é quando mando uma criança fazer trabalho no quadro oriento a ela para perguntar aos colegas se o exercício está bem, se os colegas responderem que não, então ela identifica um aluno na sala para ser o professor e explicar o exercício. No fim das aulas eu explico de novo.”</p> <p>E5- “Pode variar, muitas vezes falo o crioulo para entenderem melhor, outras vezes essas estratégias são aplicadas de forma individual ou grupal.”</p> <p>E6- “Muitas vezes trabalhando a interdisciplinaridade dos conteúdos, em grupo e individual, dependendo da aula.”</p>

Tabela (11) Categoria (D): Resultados da avaliação Aferida

Categoria D	Subcategoria D	Indicadores
<p>Conhecimento da percepção dos professores relativamente aos resultados da Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico.</p>	<p>D1.- Conhecimento dos resultados da Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico e outras avaliações externas.</p>	<p>E1- “Não conheço os resultados desta avaliação nem das outras avaliações externas.”</p> <p>E2- “Os exames nacionais os resultados são publicados na parede da escola e a Avaliação Aferida os resultados foram apresentados a nível global da escola, país, distrito.”</p> <p>E3- Não conheço os resultados da Avaliação Aferida mas das outras sim conheço.”</p> <p>E4- “Não tenho nenhum conhecimento dos resultados da Avaliação Aferida mas as outras da escola sim.”</p> <p>E5- Não conheço o resultado desta avaliação mas tive alguma informação que o resultado não foi bom.”</p> <p>E6- “Esta Avaliação Aferida não tenho conhecimento dos seus resultados só dos exames.”</p>
	<p>D2.- Opinião do professor relativamente a estes resultados.</p>	<p>E1- “A Avaliação Aferida há um rigor e os alunos fazem a prova sozinhos sem orientação, já as outras eles são orientados pelos professores porque já existe uma afinidade.”</p> <p>E2- A Avaliação Aferida é feito sem apoio, então o resultado é baixo mas nas outras avaliações pelo facto de acompanharmos as crianças de 1ª a 4ª classe, existe uma afinidade entre o professor e as crianças assim nas outras avaliações ajudamos e orientamos os nossos alunos (...) existe esse cuidado para os alunos não deixarem os exercícios em branco. No entanto, na Avaliação Aferida ninguém tem afinidade com ninguém, se sabe responde se não sabe deixa em branco. Mas também acho que as vezes damos vantagem a Avaliação Aferida porque é muito rigorosa, se calhar não é tão verdadeira como deveria ser porque pode ser que o aluno não entendeu a pergunta e assim não conseguiu fazer (...); Outro aspecto que não acho muito positivo em relação a afinidade do professor com o aluno na realização da prova faz com que os alunos fiquem sem competências para desenvolver os exercícios sozinhos. (...), muitas vezes pensamos que estamos a fazer bem, contudo estamos a prejudicar, por isso , acho que temos que moderar ambas avaliações (...).</p> <p>E3- Ouvi que na Avaliação Aferida, os professores não podem orientar os alunos, já no exame nós orientamos, temos sempre esse cuidado de orientar o aluno, explicar como é para ser feito mas já aferida não, como disse pelo que ouvi os professores entregam as provas e os alunos resolvem sozinhos. (...); acho que é por isso que os alunos não têm bom resultado na Avaliação Aferida.”</p> <p>E4- “Dizem que nesta avaliação o professor entrega a prova e o aluno faz, não é orientada e tem tempo definido para responder cada pergunta. No entanto, há algumas crianças que precisam de apoio para interpretar, fazer a leitura, precisa de ajuda de professor. Nas outras avaliações nós orientamos os alunos e os mesmos têm mais tempo para responder as questões. Por isso, que esses resultados são tão diferentes.”</p> <p>E5- Nas outras avaliações há um pouco de orientação e isso faz com que os alunos consigam reagir melhor e os conteúdos são programados na planificação para as provas de acordo ao que o professor deu mas já na Avaliação Aferida a prova não é orientada e muitos alunos não conseguem desenvolver a prova sozinhos e algumas perguntas que saem nesta prova não foram administrados. Muitas vezes a culpa não é do aluno porque há professores que não dá certos conteúdos. Por isso são diferentes estes resultados.”</p> <p>E6- “Os alunos não são preparados para este tipo de prova que é diferente e há muita exigência mas nos exames os alunos são preparados pelos professores.”</p>

	<p>D3.- Contribuição da Avaliação Aferida para a melhoria das suas actividades na sala de aula.</p> <p>D3.1.- Justificação.</p>	<p>E1- “Sim, porque agora faço com que os alunos trabalhem de forma mais autónoma sobretudo na 4ª classe.”</p> <p>E2- “Sim, como sei que nesta avaliação os alunos fazem sozinhos a prova tento fazer essa prática na avaliação formativa e na sumativa. Contudo, como não conheço o que foi avaliado eu tento trabalhar de forma arbitrária. Conheço os resultados gráficos com às informações) mas em termos de conteúdo que foi avaliado, os objectivos que os alunos não alcançaram, eu não sei. Se soubesse que conteúdos revelaram dificuldade eu trabalharia directamente nesse objectivo mas como só sei o resultado final, só tenho trabalhado na sala de aula de forma geral porque não sei realmente quais alunos revelaram maior dificuldade. Acho que falta mais detalhes no resultado da avaliação Aferida.”</p> <p>E3- Sim, porque proponho os meus exercícios sem orientação e também ajudou-me a melhorar algumas estratégias na aula mas poderia ser melhor se conhecesse melhor os resultados. Acho que podiam dar informações aos professores para verem aonde está o problema.”</p> <p>E4- “Não tem contribuído porque não conheço os resultados. Depois destas avaliações não se trouxe nada de novo para às escolas. Após a identificação dos problemas que os alunos tiveram não houve um trabalho por parte do Ministério da Educação para enviar esses conteúdos com maior problema para os professores reforçarem nas suas aulas. Só se sabe os distritos que reagiram e não reagiram. Gostaria que esses resultados fossem entregues para que todos soubessem as dificuldades que os alunos têm.”</p> <p>E5- Não tem contribuído para a melhoria das minhas actividades na sala de aula porque não conheço o processo da avaliação, nem os conteúdos com problemas.”</p> <p>E6- Com toda certeza que não. Uma grande maioria dos professores não conhece esses resultados, nem eu como os procedimentos, visto que é diferente das outras avaliações.”</p>
--	--	--

Apêndice 4: Extractos da observação

Extractos da Observação 1.

Professora: Agora você vai ler... mas se não viu vimos avançar(...) vamos avançar

Alunos: todos em grupo (...)” trinta e um milhão noventa e sete unidades.

Vira-se para o grupo de alunos e pergunta (...) “Está ou não está correcto”.

Depois diz a uma aluna “Andreia ao quadro”

Aluna: faz a leitura, “Catorze milhões seiscentos e oito mil”

Professora: “Escreve este número”

A mesma apresentava dificuldade e a professora insistia...”conhece seiscentos, quinhentos”, “(...) agora escreve seiscentos e oito unidades”.

Depois da escrita, o que se faz?

Alunos: Lemos

Professora: Muitas vezes repetia, “carrega no giz não estou a ver... vamos despachar... vamos despachar”. Ao mesmo tempo, observava o caderno de alguns alunos e verificava que muitos não tinham o trabalho feito e não estavam a fazer a devida correcção.

Professora: No fim da correcção dos trabalhos no quadro a professora diz “aqueles que não fizeram, podem verificar no caderno, para começar a corrigir no caderno. “já copiou tudo”?”

Professora: Assunto de hoje...?

Alunos: Problemas.

Professora: (Então todos fechem o caderno e prestem atenção). Depois de um tempo (...) (“vamos ler”), todos os alunos em grupo começam a ler o texto escrito no quadro e depois a professora lê o texto por partes em conjunto com os alunos.

Professora: Vamos pegar no tempo que chegou e subtrair pelo que chegou, temos que fazer uma subtracção. Está certo? Então sabemos qual o tempo ela fez no percurso a escola.

Professora: Vamos ajudar a menina a dar a resposta. Todos os alunos juntos começaram a dar resposta e depois a professora orienta para copiar o exercício. “*Muitos não resolvem esta questão*”

Aluno: Pergunta a professora (pode passar o problema?).

Extractos da Observação 2.

Professor: (Faz a pergunta para o grupo de alunos e todos respondem em forma de “coro”) como se calcula o volume? (...), quanto é esta parte(...), (os alunos respondem).

Alunos: (todos juntos) litro igual a decímetro cubico (...).

Professor: (Professor chama alunos de forma individual para responder (...)). Leandro, Elias (...) vem resolver isso rapidamente.

Professor: Têm 5 minutos para passar este trabalho (...) eram 10:28e agora são 10h33, isso significa que o tempo acabou. Estamos a trabalhar a canoa (...) escrevam, seiscentos milhões (...)

Alunos: (Há sempre um grupo de alunos que respondem). Novecentos e dezoito mil e sessenta e cinco milésimos.

Professor: Olha o que está a escrever! Faz cópia!

Extractos da Observação 4.

O professor começa a aula perguntando:

Professor: O Exercício que fizemos ontem, alguém tem alguma dúvida?

Alunos: (todos juntos) Não.

Professor: Sabem dividir as frases? Quem tem dúvida é melhor falar.

Professor escreve uma frase no quadro

Alunos fazem a leitura (todos) - *Ontem a Selma foi ao cinema.*

Professor: Edmilson faz a análise sintáctica da frase. Edmilson passa a vida a brincar... Maria faz a análise.

O professor explica a divisão da frase aos alunos e pede para expandir a frase.

Alunos: (todos) - quando? Quem? Como? Com quem?

Toda gente sabe como se faz análise morfológica de uma frase.

Alunos: Sim. Não.

Professora: Paulo Jorge faz a análise da letra (A). Está certo?

Alunos Todos. Não.

Professor: (Professor chama alunos de forma individual para responder as questões. Alice, João respondam.

Extractos da Observação 5.

O professor começa a aula com a seguinte abordagem

Professor: Já falamos de quê?

Alunos: Património cultural

Professor: Quem quer falar um pouco sobre o Património cultural Sabem dividir as frases? **Aluno:** Começa a dar resposta.

Professora: (Chama cada aluno de forma individual para responder. Aqueles que não respondem vão passando a pergunta aos outros alunos para darem a resposta.). A professora continuou a aula chamando cada aluno para ir respondendo as questões que ia colocando.

Extractos da Observação 6.

Professor: Faz uma pergunta

Alunos: (todos respondem)

Professora: Professora volta a ler o problema. De seguida, volta a colocar a mesma questão do problema para os alunos responderem e indica um aluno para o quadro.

Professora: Todos os alunos fechem os vossos cadernos.

Aluno: Resolve o exercício no quadro. “*Vou tirar os dados.*” Enquanto a professora orienta. “*O que falta? Qual o tipo de operação?*”.

A professora ficou cerca de 3 horas a resolver o mesmo exercício.