**UNIVERSIDADE DE CABO VERDE**
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
Mestrado em Educação: Supervisão Pedagógica e Avaliação

# PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DO I CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

## ESTUDO DE CASO NO AGRUPAMENTO ESCOLAR (A)

***THALITA SANTOS PINA DA SILVA***
Orientador | Professor Doutor Arlindo Mendes Vieira

Praia, março 2021

**UNIVERSIDADE DE CABO VERDE**
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação

# PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DO I CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

ESTUDO DE CASO NO AGRUPAMENTO ESCOLAR (A)

***THALITA SANTOS PINA DA SILVA***
***Orientador | Professor Doutor Arlindo Mendes Vieira***

Praia, março 2021

THALITA SANTOS PINA DA SILVA

# PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DO I CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
# ESTUDO DE CASO NO AGRUPAMENTO ESCOLAR (A)

Mestrado em Educação: Supervisão Pedagógica e Avaliação

Membros do Júri

_____

_____

_____

_____

_____

Dedico esta dissertação à minha mãezinha do coração, Isa Ramos, um exemplo de força, coragem e determinação. E que me ensinou que o melhor lugar para se estar é no centro da vontade de Deus. E é neste lugar que busco permanecer todos os dias! Te amo mãezinha!

**Agradecimentos**

Concluir um mestrado não é nada fácil. No meio do caminho surgem diversos desafios, como ser mãe, professora, esposa, dona de casa. É mesmo uma corrida contra o tempo! Foram dois anos de muitas lutas, com seminários, artigos, leituras, resenhas etc, pensei diversas vezes em desistir, mas dizia constantemente que o sacrifício valeria a pena! O apóstolo Paulo diz em 2 Timóteo 4:7 que combateu o bom combate, completou a carreira e guardou a fé! Este versículo da sensação de dever cumprido! É sabido que para um professor nunca "penduramos a chuteira", e que devemos estar em constante aprendizado, mas posso dizer nesta etapa que o dever foi cumprido e com bastante êxito!

Ao concluir um curso devemos ter em mente que não é mérito apenas de nós mesmos, pois muitas pessoas contribuem para que isto aconteça. Agradeço a DEUS por mais esta conquista, na medida em que encontrei, em sua Palavra, ânimo para prosseguir! Ele sustentou-me durante os dois anos, sendo sempre minha razão de existir.

A meu esposo Gamaliel Silva, e à minha filha Hadassah, agradeço pelo carinho, pelas palavras de ânimo e por incansavelmente me buscarem bem de noite na universidade, privando-se, além disso da minha presença.

Com a minha mãe Olivete, e as minhas irmãs Olinda e Anita, mulheres guerreiras, aprendi a não desistir e a sempre lutar pelos meus sonhos. A elas, muito obrigada.

Agradeço, igualmente, à tia Isa que, mesmo à distância, me incentivou e contribuiu para que este sonho se tornasse realidade.

Agradeço, também, aos meus familiares, como um todo, sempre apoiou as minhas escolhas, fazendo com que a caminhada se tornasse mais agradável.

Aos meus professores e colegas de turma, os quais fizeram do tempo da sala de aula um espaço para aprendizado, com debates e contribuições ricas para meu crescimento profissional e também pessoal, com os quais aprendi a lidar com outras opiniões e visões, a minha gratidão também!

Expresso também a minha especial gratidão ao meu orientador, Arlindo Vieira, pela paciência e dedicação, com tantas idas e vindas dos capítulos. Foi mesmo um trabalho árduo, com orientações preciosas, zelando pela qualidade e pertinência dos assuntos nele abordados!

Ao coordenador do curso, professor Carlos Spinola, pelo empenho e dedicação em nos servir, o meu muito obrigado.

Às amigas Cristiane Rodrigues, Drieli Oliveira e Janete Fernandes, que no momento em que mais precisei contribuíram com um novo olhar para a minha pesquisa, recarregando as minhas forças, igualmente o meu muito obrigada!

Enfim, o meu muito obrigada a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta linda realização.

*“Feliz o homem que acha sabedoria, e o homem que adquire conhecimento; porque melhor é o lucro que ela dá do que o da prata, e melhor a sua renda do que o ouro mais fino” (Provérbios 3:13-14).*

**Resumo**

O presente estudo teve como objetivo geral compreender as perceções dos professores, do 1º ao 4º anos do ensino básico obrigatório, sobre o processo de avaliação da aprendizagem num agrupamento escolar. Tendo como objetivos específicos: analisar o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação; descrever as avaliações realizadas aos alunos e analisar as perceções dos professores sobre avaliação da aprendizagem. Escolhemos, para suporte teórico, a confrontação entre as abordagens psicométricas e as contextuais, nas suas diferentes modalidades e funções de avaliação, destacando as áreas de avaliação escolar, recorrendo, para isso, a autores como Luckesi (2011), Freire (2006), Pacheco (2006), Faria (2011), entre outros. A metodologia é qualitativa, uma vez que o nosso objetivo é interpretar as perceções dos professores sobre a avaliação que, segundo Coutinho (2013), interpreta ações de quem também é intérprete, e envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação. Trata-se de estudo de caso, visando explorar, deste modo, um caso singular, bem delimitado e contextuado em tempo e lugar a abordagem e análise de literatura lida remeteu-nos para a necessidade de elaborar um guião de entrevista, semi estruturada, realizada com 9 professores, 1 coordenadora e um questionário aplicado a 18 professores, tendo em vista a recolha de informações/dados de opinião dos professores. As considerações do nosso estudo, e de acordo com a metodologia utilizada, apontam que os professores apresentam diferentes conceções a respeito de avaliação. Entretanto, prevalece, entre eles, uma compreensão de avaliação mais centrada nos resultados e nas constatações, do que nos processos de aprendizagem e na análise dos percursos vivenciados pelos alunos que compartilham o espaço da sala de aula.

**Palavras chave:** Perceção dos professores, avaliação da aprendizagem, modalidades de avaliação.

**Summary**

The present study had as a general objective to understand the perceptions of teachers, from the 1st to the 4th years of compulsory basic education, about the process of learning assessment in a school group. Having as specific objectives: to analyze the evaluation model proposed by the Ministry of Education; describe the assessments made to students and analyze teachers' perceptions of learning assessment. We chose, for theoretical support, the confrontation between psychometric and contextual approaches, in their different assessment modalities and functions, highlighting the areas of school assessment, using, for this, authors such as Luckesi (2011), Freire (2006), Pacheco (2006), Faria (2011), among others. The methodology is qualitative, since our objective is to interpret the perceptions of teachers about the assessment that, according to Coutinho (2013), interprets actions of those who are also interpreters, and involves interpretations of interpretations - the hermeneutic duo in action. This is a case study, aiming to explore, in this way, a singular case, well delimited and contextualized in time and place. The approach and analysis of the literature read referred us to the need to develop a semi-structured interview guide, carried out with 9 teachers, 1 coordinator and a questionnaire applied to 18 teachers, in order to collect information / opinion data from teachers. The considerations of our study, and according to the methodology used, point out that teachers have different conceptions regarding assessment. However, among them, an understanding of evaluation that focuses more on results and findings prevails, than on the learning processes and the analysis of the paths experienced by students who share the space of the classroom.

**Keywords:** Teachers' perception, learning assessment, assessment modalities.

## Índice de Quadros

Quadro 1- Definição de Avaliação da Aprendizagem .....70
Quadro 2- Dificuldades na avaliação da aprendizagem .....71
Quadro 3 - Maioria dos alunos com resultados insatisfatórios na avaliação. .....72
Quadro 4 - Recuperação dos alunos com resultados pouco satisfatórios.....73
Quadro 5- Tipos/modalidades de avaliações .....74
Quadro 6- *Feedback*.....75
Quadro 7- Autoavaliação.....76
Quadro 8- Perceção sobre instrumentos de avaliação .....77
Quadro 9- Importância da diversificação de instrumentos avaliativos .....78
Quadro 10- Modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação.....79
Quadro 11- Perceção sobre o modelo de avaliação do Ministério da Educação.....81
Quadro 12- Perceção de Avaliação.....91
Quadro 13- Práticas de Avaliação.....100
Quadro 14- Modalidades de Avaliação .....110
Quadro 15- Instrumentos e Metodologias de Avaliação .....113

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Gênero dos professores ..... 87
Gráfico 2- Idade ..... 88
Gráfico 3 - Habilitação acadèmica ..... 89
Gráfico 4- Tempo de serviço ..... 90
Gráfico 5 - Avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem ..... 92
Gráfico 6 - Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar ..... 93
Gráfico 7- Avaliar é comparar resultados ..... 94
Gráfico 8 - Avaliar é recolher informação para tomar decisões adequadas ..... 95
Gráfico 9 - Avaliar é cumprir o que está determinado em termos legais ..... 96
Gráfico 10 - Avaliar é uma forma de regular as práticas docentes ..... 97
Gráfico 11- Avaliar é diagnosticar as dificuldades dos alunos ..... 98
Gráfico 12 - Avaliar é orientar o aluno nos seus estudos ..... 99
Gráfico 13 - Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso de verificar se conseguiram aprender os conteúdos lecionados ..... 102
Gráfico 14 - Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as atividades letivas ..... 103
Gráfico 15 - Promovo a autoavaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso em termos de aprendizagem ..... 104
Gráfico 16- Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso de identificar as dificuldades dos alunos ..... 105
Gráfico 17- Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma ..... 106
Gráfico 18- Utilizo a avaliação para poder informar os pais sobre o desempenho dos seus educandos ..... 107
Gráfico 19- Recorro frequentemente à avaliação para poder dar *feedback* aos alunos sobre os trabalhos por eles produzidos ..... 108
Gráfico 20- Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos ..... 109
Gráfico 21- Modalidades de avaliação ..... 111
Gráfico 22- Instrumentos e metodologias de avaliação ..... 113

**Sumário**

Introdução ..... 14
Capítulo I ..... 18
1 Perceção e seu conceito ..... 19
1.1 Perceção ..... 19
1.2 Avaliação ao longo da história ..... 20
1.2.1 Perceções de avaliação ..... 23
1.3 Modalidades de avaliação ..... 25
*1.3.1 Avaliação diagnóstica* ..... 25
*1.3.2 Avaliação formativa* ..... 28
*1.3.3 Avaliação somativa* ..... 32
*1.3.4 Avaliação formadora* ..... 35
*1.3.5 Avaliação aferida* ..... 36
*1.3.6 Avaliação especializada* ..... 37
2 Contextualização História de Cabo Verde ..... 40
2.1 Generalidades ..... 40
2.2 A Educação ..... 42
2.3 O período Colonial ..... 42
2.4 Reformas curriculares em Cabo Verde ..... 44
4.5 Ensino básico – caraterização ..... 49
2.6 Atual sistema de ensino em Cabo Verde. ..... 50
2.7 Ensino Básico - avaliação ..... 52
Capítulo III ..... 56
3 Caminhos Percorridos: Metodologia ..... 57
3.1 Pesquisa modelo de enfoque dominante (qualitativa) ..... 57
3.1.1 Pesquisa qualitativa ..... 57
3.2 Estudo de caso ..... 60
3.3 Metodologia de recolha de dados ..... 61
3.3.1 Questionário ..... 61
3.3.2 Entrevista ..... 63
3.5 Metodologia de análise dos dados ..... 66
*3.5.1 Entrevistas semi-estruturadas* ..... 66
*3.5.2 Questionários* ..... 66
3.6 Caracterização do agrupamento e do público pesquisado ..... 67
Capítulo IV ..... 68
4 Apresentação e Discussão dos Dados ..... 69

4.1 Perceção dos Professores sobre Avaliação ..... 69
4.2 Apresentação dos dados da entrevista com os professores ..... 69
*4.1.1 Categoria: Perceção sobre avaliação da aprendizagem* ..... 69
*4.1.2 Categoria: Perceção sobre tipos/modalidades de avaliação* ..... 73
*4.1.3 Categoria: Perceção sobre instrumentos de avaliação* ..... 77
*4.1.4 Categoria: Perceção sobre o modelo de avaliação do Ministério da Educação* ..... 79
4.2 Apresentação dos dados da entrevista com a coordenadora pedagógica ..... 82
4.3 Apresentação dos dados obtidos no questionário aplicado aos professores do ensino básico. ..... 86
*4.3.1 Categoria: perfil dos professores* ..... 87
*4.3.2 Categoria: Perceção de avaliação* ..... 90
*4.3.4 Categoria: práticas de avaliação* ..... 100
*4.3.4 Categoria: modalidades de avaliação* ..... 110
*4.3.5 Categoria: instrumentos e metodologias de avaliação* ..... 113
Síntese dos principais resultados ..... 115
Conclusão ..... 116
Referências Bibliográficas ..... 122
Anexos ..... 128

## Introdução

A avaliação apresenta-se como um tema que provoca constantes reflexões e debates na área educacional, constituindo-se como uma fonte inesgotável de preocupação escolar, como um todo, e do professor em particular. Assim sendo, a prática avaliativa apresenta-se como um desafio que exige, principalmente por parte do professor em sua prática pedagógica, verificar, continuamente, se as atividades por ele planificadas oportunizaram ao aluno construir realmente um conhecimento significativo.

A avaliação é um recurso pedagógico plenamente necessário para subsidiar o professor a conduzir o processo pedagógico com segurança e ao aluno a demonstrar do que aprendeu nas situações sociais concretas. Avaliar exige do professor o domínio de conhecimentos de técnicas adequadas e a utilização de critérios claros e objetivos explicitados entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Observamos que Cabo Verde tem procurado introduzir mudanças no terreno da educação, para que o sistema educativo cabo-verdiano consiga dar resposta aos desafios com que hoje se confrontam as escolas e os professores. No que diz respeito à avaliação, o atual sistema de avaliação no ensino básico, aprovado pelo decreto-lei nº 71/2015, de 31 de dezembro, retomou as medidas e as inovações introduzidas pela portaria ministerial nº 11/95, de 13 de março, publicada no quadro da primeira reforma educativa, nomeadamente no que se refere aos exames nacionais e à introdução de uma avaliação de natureza contínua.

O decreto-lei nº 71/2015, de 31 de dezembro, no entanto, reforça outros aspetos significativos da área pedagógica, como as funções e modalidades da avaliação, com destaque para a sua função formativa. Este diploma realça o valor da função formativa da avaliação, devendo esta ser prosseguida através de uma avaliação sistemática e contínua, baseada na recolha e tratamento de informações relativas aos vários domínios de aprendizagem, as quais devem permitir a caracterização dos pontos fortes e fracos dos alunos, as suas necessidades educativas, os seus ritmos de trabalho e de aprendizagem, bem como as oportunidades de melhoria (artº.5º). O diploma considera, ainda, que, em função destes elementos, sejam aplicadas medidas educativas de reorientação e de superação das dificuldades sentidas pelos alunos. Em termos normativos, visa-se uma maior harmonização com os princípios que norteiam o ensino básico, o que implica que o acesso à escolaridade obrigatória seja acompanhado de um efetivo sucesso educativo de todos os alunos que o frequentam.

Apesar deste tipo de avaliação estar salvaguardado por lei, ainda é possível verificar no dia a dia da sala de aula formas tradicionais de ensino e avaliação, até mesmo uma contradição,

por parte do Ministério da Educação, o qual continua a atribuir maior porcentagem aos testes e exames nacionais. Persistindo, assim, uma avaliação que classifica, hierarquiza e seleciona, com reduzido valor formativo, e em que os tradicionais testes escritos continuam a ter uma importância central em termos de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Foi pensando nesta contradição que esta dissertação surgiu, instigando-nos, então, a pesquisar sobre como os professores do ensino básico obrigatório percecionam a avaliação da aprendizagem.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender as perceções dos professores de 1º ao 4º anos do ensino básico obrigatório sobre o processo de avaliação da aprendizagem num agrupamento escolar. Tendo como objetivos específicos: analisar o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação; indicar as avaliações realizadas aos alunos e explicar as perceções dos professores sobre avaliação da aprendizagem.

Esperamos que os resultados deste estudo sejam de grande relevância para os docentes, bem como para a sociedade, uma vez que trazemos reflexões sobre as perceções avaliativas dos professores do I ciclo do ensino básico. Destacamos desde já que a escrita desse texto é um esforço teórico de compreensão das perceções avaliativas dos professores, procurando contribuir para a discussão sobre a avaliação da aprendizagem. Com esta pesquisa, buscamos mostrar caminhos para se repensar a ação docente no que se refere à avaliação, em que novas posturas poderão aparecer, pretendendo-se por meio delas mudar a realidade para melhorar a existência.

Escolhemos para suporte teórico a confrontação entre as abordagens psicométricas e as contextuais nas suas diferentes modalidades e funções de avaliação, destacando as áreas de avaliação escolar, recorrendo, para isso, a Luckesi (2011), Hadji (1991) Freire (2006), Nova (2001), Pacheco (2006), Faria (2011), Hoffmann (2008) entre outros, que trazem contribuições essenciais para o processo de avaliação das aprendizagens, questionando: “o que é avaliação?”, “para quê avaliar?”, “o que avaliar?”, “como avaliar ?”, “quando avaliar ?” e “quem avalia?”

Para Hadji (1992), avaliar consiste fundamentalmente em emitir um juízo de valor sobre as consequências de uma ação projetada ou realizada sobre uma parcela da realidade.

De acordo com Lukesi (2005), o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado. Para o autor, a avaliação deve ser estabelecida de forma processual e não apenas ao final deste, buscando resultados provisórios para alcançar posteriormente o melhor dos resultados.

Segundo Hoffmann (2008), a avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório.

Entendemos que a avaliação é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao professor beneficiar de informações para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar, numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas com impacto na melhoria ensino-aprendizagem em todos os aspetos.

O trabalho, aqui apresentado, está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulamos perceção e seu conceito. Nele abordamos a percepção utilizando como referencial teórico Piaget (1961), Kant (2008), Leibniz (1978), entre outros, adotamos o termo "perceção" para as interpretações dos professores relativas à avaliação, perceções são as impressões e noções iniciais que possuem sobre avaliação da aprendizagem, ainda abordamos a avaliação no seu processo histórico, uma vez que conhecendo o nosso passado podemos refletir com mais clareza sobre o nosso presente e evitar erros no futuro. Pensamos sobre como acontece a perceção, refletindo sobre as modalidades de avaliação, caracterizando e observando vantagens e desvantagens. Atualmente tem surgido muitos tipos e modalidades de avaliação iremos destacar nomeadamente: avaliação diagnóstica; avaliação formativa; avaliação somativa; avaliação formadora; avaliação aferida e avaliação especializada.

No segundo capítulo refletimos sobre Cabo Verde, conhecendo melhor como foi descoberto, qual a situação da educação em Cabo Verde nos seus primórdios, perpassando pela colonização, início da democracia até aos dias atuais, vendo os avanços e os retrocessos que estão nitidamente refletidos na educação atual.

No terceiro capítulo intitulado de caminhos percorridos, pois nele mostramos o processo metodológico, enraizada em estudiosos como Coutinho (2013), Gressler (1979), Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986), Flick, (2009) entre outros. E assim mostramos o porquê de escolhermos a pesquisa qualitativa, os instrumentos de recolha de dados, o questionário e a entrevista. Além disso, caracterizamos o agrupamento pesquisado, bem como o nosso público alvo.

No quarto capítulo fazemos a análise dos dados, através de gráficos e tabelas, refletindo, à luz dos autores estudados, a perceção dos professores e o impacto que esta perceção tem no agrupamento, como um todo, e nas escolas em particular.

Nosso trabalho é estudo de caso estudo de caso, pois propomos estudar em profundidade como os professores deste agrupamento pensam avaliação e através dos discursos dos mesmos refletir como ela acontece na sala de aula.

Este trabalho justifica-se, pois entendemos e podemos afirmar, observando a história, como a avaliação é importante e como ela pode mudar o curso da história servindo a classe opressora ou classe oprimida (Freire, 1987).

# Capítulo I

# 1 Perceção e seu conceito

## 1.1 Perceção

O conceito de perceção está no campo das ideias e da intuição intelectual e é estudado na área da psicologia e da filosofia. De acordo com o dicionário Escolar 2º Ciclo (2015), perceção é a ação ou efeito de perceber, de compreender o sentido de algo por meio das sensações ou da inteligência. Segundo Abbagnano (2007), a perceção é a primeira faculdade da alma exercida em torno das nossas idéias; por isso, é a primeira e mais simples idéia a que chegamos por meio da reflexão.

Para Piaget (1961), a perceção tem o momento inicial de um processo cognitivo, em que a informação recebida se converte em um recurso nítido e familiar, quando o indivíduo capta a informação e entra em um processo de assimilação e compreensão da mesma, de forma imediata implicando em sua própria elaboração.

Ainda de acordo com o autor em seus estudos sobre equilibração no processo de perceção a mente utiliza elementos já processados na memória, utilizando-se da interpretação dos estímulos recebidos e que propiciam a possibilidade de adaptação. A teoria da equilibração considera que existe um mecanismo regulador entre o indivíduo e o meio ambiente que o leva a um ponto de equilíbrio. Sempre que o indivíduo entra em conflito cognitivo frente a situações externas que não pode controlar, há uma busca por soluções, num processo de assimilação e de acomodação, visando resolver o conflito e voltar ao equilíbrio.

Piaget (1996) denomina assimilação o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, definindo esse processo como uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.

Segundo Kant (2008), a perceção dos conhecimentos, ultrapassam o mundo sensível, consistem nas investigações de nossa razão. O conhecimento de um objeto não ocorre necessariamente de imediato, pode-se conhecer o objeto representando-o em todos os seus elementos, tanto pela descrição quanto pela explicação expondo uma série de perceções imediatas do objeto.

O autor definiu a perceção como sendo um estado de consciência, uma intuição na qual se tem consciência de um objeto, representado como real no espaço e tempo, esses conhecimentos são organizados de forma que tenham algum sentido, e não simplesmente por meio de processos de associação. Sendo assim, a mente cria uma experiência completa em que

a perceção não é uma impressão passiva e uma combinação de elementos sensoriais, mas uma organização ativa dos elementos.

Leibniz (1978) considera que o pensamento significa, muitas vezes, operação de espírito sobre suas próprias ideias e quando executa e considera algo com certa atenção o indivíduo passa a ter "perceção", essas percepções são expressões exteriorizadas pelo indivíduo simultaneamente com o todo e que são acompanhadas do poder de refletir, que acontece no momento em que existe consciência para isso. Considera que as perceções que formam as opiniões, as qualidades dos sentidos, essas perceções podem mudar dependendo do estado de espírito em que o indivíduo se encontra, sem ele ter consciência dessa mudança.

A partir dessas considerações, na pesquisa adotamos o termo "perceção" para as interpretações dos professores relativas à avaliação, percepções são as impressões e noções iniciais que possuem sobre avaliação da aprendizagem.

## 1.2 Avaliação ao longo da história

Neste capítulo, propomos abordar o processo evolutivo da avaliação ao longo do tempo. Assim, iremos refletir sobre os seis períodos da avaliação. No primeiro período, de 1800 até 1920, a avaliação era entendida como medida; no segundo período, dos anos 1930 a 1940, a avaliação passou a ser entendida como grau de consecução de objetivos; no terceiro período, até aos finais dos anos 1960, a avaliação era entendida como totalidade do sistema educacional; no quarto período, na década de 1970, avaliação da mudança ocorrida no aluno, como consequência de uma ação educacional sistemática; no quinto período, de 1970 até 1980, como avaliação qualitativa/quantitativa; o sexto e último período, em 1990, surge a avaliação formativa, diferenciada e integradora.

Segundo Faria (2011), os primeiros indícios da avaliação datam de aproximadamente 2.025 a.c. uma época em que os chineses já administravam testes para a admissão ao serviço militar, ou seja, de homens que trabalhavam no Estado. Também na China, desde muito cedo, os alunos estudavam um conteúdo durante um determinado período, o professor utilizava um questionário em que o aluno, de costas voltadas, deveria responder à maior quantidade possível de perguntas. A mesma coisa repetia-se com a lição do caderno, em que o professor utilizava a mesma metodologia.

Como podemos ver, o sistema de avaliação não é novo. Porém, estava muito ligado ao processo de decorar para testes e exames, não havia uma preocupação se realmente o aluno

tinha assimilado os conteúdos. O que importava era se no momento do teste o aluno conseguia corresponder ao que o professor havia ensinado.

O primeiro período da avaliação é conhecido como "avaliação como medida". Esse período situa-se no final do século XIX, início do século XX, e engloba uma conceção da avaliação alicerçada na Psicologia Comportamental, tendo como estudiosos Skinner e Watson. Volta-se para o estabelecimento das diferenças pessoais entre os indivíduos e utilizava-se de técnicas como testes. Ainda nesse período Binet e Simon, na França, criaram uma escala métrica de inteligência (psicometria) que se tornou modelo para testes utilizados no campo pedagógico. Esses autores criaram uma escala de atividades que revelava traços de inteligência relacionados também com o sucesso escolar (Arredondo e Diago, 2009).

No segundo período, a avaliação era entendida como grau de congruência entre objetivos e seu grau de consecução, a educação passou a ser concebida como um processo sistemático, destinado a produzir mudanças na conduta dos alunos por meio da instrução. Relacionada com o desenvolvimento tecnológico do currículo, a avaliação foi considerada como o mecanismo que permitia comprovar o grau de consecução dos objetivos propostos. Tyler causou grande impacto, pois os seus estudos quebravam com o tradicionalismo da avaliação, na medida em que defendia a inclusão de outros instrumentos na avaliação como: escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registo de comportamento e outras formas de registar o processo de construção de conhecimento dos alunos (Faria, 2011).

Tyler passou a exercer influência no cenário educacional, ao propor que fossem estabelecidos objetivos para serem avaliados, de forma que caberia ao professor, como avaliador, a função de narrador, descrevendo até que ponto o aluno atingiu os objetivos propostos, revelando seus pontos fracos e fortes. A partir dos estudos de Tyler, a avaliação deixou de ser entendida apenas como sinónimo de medida e classificação e passou a ter um caráter descritivo (Faria, 2011).

Tyler propôs um sistema de ensino, para guiar o professor a perceber se realmente o aluno teria aprendido os conhecimentos. Em primeiro lugar, ensinar alguma coisa, depois diagnosticar a sua consecução. Caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir-se-ia em frente, caso contrário, o professor deveria reorientar-se, tendo em vista o resultado satisfatório, pois esse era o destino da atividade pedagógica escolar (Luckesi, 2011).

Segundo Luckesi (2011), apesar do ensino por objetivos de Tyler serem consistentes, não conseguiu ter vigência efetiva nos meios educacionais de sua época. Ainda hoje avaliação das aprendizagens constitui um desafio para os educandos. Porém, a avaliação, como sinônimo

de medida, classificação e comparação, deixa de ser a única conceção avaliativa e incorpora a descrição da aprendizagem dos alunos, segundo os objetivos expressos nos currículos. A avaliação "é referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa e se volta para a reformulação de currículos, para o estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos" (Dias Sobrinho, 2003, p. 21).

No terceiro período, a avaliação passou a ser considerada na totalidade do âmbito educacional, sendo desenvolvida entre 1960 e 1970, nos Estados Unidos, em conseqüência do movimento de "responsabilidade escolar" que se mostrava insatisfeito com os resultados das escolas públicas, apesar da grande quantidade de investimentos económicos que recebia. Essa nova conceção afetou o rendimento do aluno e os fatores que convergem de um programa educacional, ou seja, professores, recursos, conteúdos, atividade, organização, métodos, programas, entre outros. Destacam-se autores como Cronbach e Scrivem. Cronbach definia avaliação como compilação e uso de informação para a tomada de decisão e, para Scriven, avaliação é o "Processo pelo qual estimamos o mérito ou o valor de algo que se avalia (dos resultados). O primeiro enfatizava a avaliação do processo, através de objetivos previamente definidos. O segundo avaliava os resultados reais independentemente das metas e critérios preestabelecidos, dando atenção aos comportamentos gerados pelos programas (D. Fernandes, 2005).

No quarto período, vemos os novos enfoques ou tendências na avaliação. Decorrem na década de 1970 e tinham, como principais características: primeira, aos alunos e à tomada de decisão quanto ao programa ou ao método, e segunda, entendida como "avaliação da mudança ocorrida no aluno, como consequência de uma ação educacional sistemática" por meio da formulação de objetivos educacionais. Os autores que se destacam nesse período são: Bloom, Mager e Gagné. Enfatizam-se os objetivos como indicadores do sucesso de um programa e abordava-se necessidade de compensá-lo mediante a avaliação criterial, que oferece informações reais e detalhadas da situação de cada aluno com relação aos objetivos de ensinos traçados.

O quinto período é marcado pela disseminação dos modelos avaliadores, a partir de 1970 e até 1980, e está associado aos dois grandes paradigmas sobre avaliação: os apoiantes da avaliação qualitativa (paradigma qualitativo), e os apoiantes da avaliação quantitativa (paradigma quantitativo). Apesar de os dois paradigmas terem perspetivas distintas, ambos coincidiam em muitos pontos, uma vez que, como em épocas passadas, não existia um único modo de conceber a avaliação, nem de aplicá-la. Com as modificações da noção de avaliação,

foram acrescentados novos elementos advindos de outras disciplinas, o que aprofundou seu significado e tornou mais complexa sua conceção.

O sexto período decorre do final dos anos de 1980 e na década de 1990 e, aí, a natureza da avaliação torna-se mais complexa. Surgem alguns movimentos, em alguns países, que indicam um alinhamento entre currículo e avaliação, com base nas teorias construtivistas e socioculturais da aprendizagem. De acordo com Queiros (2010), Stufflebeam, em meados dos anos 1990, defende que, para se elaborar uma avaliação com vistas à melhoria do processo educativo, deve-se começar pela identificação das necessidades educacionais. A avaliação não era mais vista como "uma decisão de uma pessoa que apenas espreita a realidade para dar um juízo de valor, mas de uma pessoa que age sobre essa realidade, fazendo parte dela" (Queiroz, 2010, p. 41).

### 1.2.1 Perceções de avaliação

Qualquer que seja o tipo de avaliação, seja da aprendizagem, seja institucional, ela interfere diretamente na qualidade do ensino. A qualidade, como elemento constitutivo do ensino requer a criação e manutenção da cultura da avaliação como forma de preservar, consolidar e legitimar a sua identidade. Para além de critérios, procedimentos e julgamentos de valor, a excelente qualidade, como um processo educacional, necessitava de ser compreendida como uma cultura que permitia a organização das informações disponíveis no campo intelectual, a reflexão e a prática cultural.

Uma escola de excelência requer da educação um processo que não termina com a atribuição do diploma, e que a atualização permanente do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades específicas ao exercício profissional seja uma questão de ética social que ela precisa respeitar. É neste sentido que entra o processo de avaliação, que, segundo Luckesi (1995, p. 43), é "instrumento dialético do avanço, de identificação de novos rumos, de reconhecimento dos caminhos percorridos e de identificação dos caminhos a serem perseguidos". Para Fernandes (2014 p. 140), a escola que passa por um processo avaliativo, sério e participativo descobre sua identidade e acompanha a sua dinâmica.

No entanto, Brandalise (2007, p. 62) chama a atenção de que a avaliação não está dissociada do contexto histórico e político-social que compõe uma sociedade. Para Casanova (2004), a avaliação caracteriza-se sempre como um processo de construção, mas nunca como algo pronto e acabado, configura-se como:

> Um processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educacional desde o início, de maneira que seja possível dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formar juízo de valor com respeito a ela e tomar decisões adequadas para prosseguir a atividade educacional, melhorando-a progressivamente (p.62).

Dias Sobrinho (2003), corrobora esta ideia, afirmando que é preciso compreender a avaliação de maneira completa e complexa, num contexto de busca contínua da qualidade e aperfeiçoamento do ensino aprendizagem. Mas, antes de analisarmos o impacto da avaliação, na qualidade da educação, devemos dissecar sobre o conceito de qualidade.

Oliveira (1996, p. 61) explica que a qualidade de ensino pode ser entendida em dois sentidos: o primeiro sentido é o direito de acesso à escola pública, gratuita, de melhor qualidade para todos, com igualdade de oportunidades. O segundo é a restrição de direitos, contrapondo a ideia de igualdade ao conceito de qualidade. Ou seja, neste caso, a qualidade privilegia um grupo de alunos e exclui outros, reforçando as diferenças sociais. Já Colom Cañellas considera que:

> A qualidade em educação, mais do que um conceito rigoroso deve ser um meio de orientação que mostre os níveis de melhoria alcançados ao nível institucional-escolar [...] de tal forma que, numa primeira fase, o conceito de qualidade se entenda na relação da melhoria da qualidade da instituição e da melhoria da gestão (2001, p. 34).

Afonso (2002, p. 101) defende que "é justamente a partir da definição do interesse público que se constrói o conceito de qualidade na prestação dos serviços públicos e nomeadamente na educação". O mesmo autor, citando Sergiovanni et al (1987), aponta a equidade, a eficiência e a liberdade, como valores tradicionalmente aceites e subjacentes às políticas educativas. Mas, Gazïel et al (2000, p. 69), estabelecem a eficácia, a produtividade, a excelência e a justiça social como critérios para a definição do conceito de qualidade em educação.

Por sua vez, Dias Sobrinho (1995, p. 60), estabelece "a noção de qualidade como uma construção social, variável conforme os interesses dos grupos organizados", referindo ainda que "a qualidade é variável no tempo, no espaço e sobretudo nas diversas organizações intersubjetivas". Assim, quando se fala da qualidade do desempenho de uma escola há que ter em conta as subjetividades próprias da sua definição, o que faz dela um conceito polissémico.

Neste caso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, podemos aferir que os conceitos de avaliação e de qualidade têm relação próxima e interdependente, já que uma não pode ocorrer sem outra. A avaliação permite um olhar clínico e de diagnóstico sobre as ações

educativas e serve, como base, para a tomada de decisões estratégicas, para melhorar a qualidade dos serviços prestados aos alunos.

Ademais, em qualquer organização, a avaliação da aprendizagem é um instrumento fundamental que faz parte das boas práticas de gestão, dentro da sala de aula, por parte de cada professor. Segundo De la Orden (1981):

> avaliar faz referência ao processo de coleta e análise de informações relevantes para descrever qualquer faceta da realidade educacional e formular uma opinião sobre sua adequação a um padrão ou critério previamente estabelecido como base para tomada de decisões. (p.37).

A avaliação, por si só, não resolve os problemas de aprendizagem dos alunos. Antes, sinaliza as dificuldades que cada aluno tem enfrentado e o docente precisa tomar a decisão diante dos desafios que cada aluno apresenta. Para Gronlund (1973), "avaliação é o processo de planear, coletar e obter informação utilizável para tomar decisões alternativas" (p.96).

## 1.3 Modalidades de avaliação

### *1.3.1 Avaliação diagnóstica*

Iniciaremos este tópico com o debate acerca da avaliação diagnóstica, uma modalidade muito importante para o processo pedagógico, e que possui elementos e instrumentos próprios, características e roteiros pontuais, como em outras modalidades mostra dificuldades que podem e devem ser superadas pelos docentes em diálogo sempre aberto com educandos.

Em Cabo Verde a avaliação diagnóstica está preconizada pelo decreto-lei nº 71/2015, de 31 de dezembro no art.7º, afirma que a mesma consiste em averiguar a posição do aluno face a aprendizagens anteriores e que servem de pré-requisitos para o desenvolvimento de outras aprendizagens. É normalmente aplicada no início do ano letivo, ou antes de iniciar uma nova unidade temática, não fazendo sentido a atribuição de qualquer classificação.

A avaliação diagnóstica é aquela que consegue analisar o processo de aprendizagem dos educandos. Por isso, acontece normalmente no início de cada ano letivo, ciclo, período, unidade de ensino-aprendizagem constatando quais as aprendizagens e dificuldades dos educandos, de acordo com os conteúdos ensinados no ano ou ciclo anterior. O aspeto preventivo é uma das suas principais características. Ou seja, ao saber com antecedência as dificuldades dos alunos em relação a determinados conteúdos, os educandos podem, desde o início das atividades escolares, aprender o que não foi aprendido, concedendo-se, aos alunos, condições para que prossigam em suas aprendizagens (Luckesi, 2011).

A avaliação diagnóstica rejeita a ideia do que o docente “imagina”, ou “acha”, que o seu educando saiba. Sua função primordial é diagnosticar e averiguar as aprendizagens dos educandos sobre conteúdos estipulados, integrando o que aprenderam e o que necessita ser revisto, ou seja, quais as exigências necessárias para que o educando inicie os estudos de uma disciplina, ano, série e/ou ciclo. Torna-se importante salientar que não há um modelo único de realizar uma avaliação diagnóstica. Ela pode ser feita a partir de vários instrumentos de avaliação como: observações e conversas com alunos, testes, provas, trabalhos em grupos, consultas aos históricos escolares, entre outros (Fernandes, 2005).

A avaliação diagnóstica serve para identificar o comportamento dos alunos e qual a atitude a ser tomada para que eles possam progredir. É importante compreender que a avaliação diagnóstica verifica as aprendizagens dos educandos e como cada um deles consegue alcançar os objetivos de acordo com o seu rítmo de aprendizagem.

Luckesi (2005), propõe um debate sobre a importância de iniciar um trabalho docente a partir de uma avaliação diagnóstica, em que o educador possa saber os conhecimentos prévios dos seus educandos antes de iniciar o primeiro período letivo. Nesse sentido, as avaliações diagnósticas tornam-se fundamentais em um processo educativo, o qual necessita ser ampliado e qualificado. A avaliação diagnóstica deve estar comprometida com uma conceção pedagógica:

> No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma conceção pedagógica progressista (Luckesi, 2005, p. 82).

Através da avaliação diagnóstica, os professores conseguem constatar quais as aprendizagens e dificuldades dos educandos com relação aos conteúdos ensinados anteriormente. Podemos perceber a avaliação diagnóstica através das funções fundamentais ao trabalho docente que são: compreender a realidade de cada turma; entender quais as aprendizagens e dificuldades dos alunos com relação aos conteúdos desenvolvidos no período educacional anterior, promover ações efetivas que dêem conta de sanar as dúvidas e/ou dificuldades dos alunos (Luckesi, 2005).

Os dados recolhidos a partir da avaliação diagnóstica irão ajudar o docente nas suas ações. Por meio dela, o docente saberá quais os conteúdos que deverão ser ensinados novamente

e em qual ordem. Ela é considerada preventiva, uma vez que deteta as dificuldades dos educandos, trabalhando para que elas possam ser ultrapassadas e prosseguir nos conhecimentos mais desenvolvidos. Assim sendo, é importante que o educador entenda que os instrumentos utilizados numa avaliação diagnóstica ajudam a elaborar estratégias eficazes de ensino para qualificar a aprendizagem dos educandos.

Os instrumentos avaliativos compreendem as ferramentas escolhidas pelo docente, com a finalidade de lhe auxiliar na avaliação de conteúdos trabalhados com os alunos. Os instrumentos avaliativos devem ser apresentados de forma coerente com o que foi ensinado em períodos anteriores, oferecendo ao educador as informações necessárias ao trabalho docente que se inicia. No entanto, não existe apenas uma maneira de se realizar uma avaliação diagnóstica, ou seja, existem vários modelos de avaliação que investigam as aprendizagens e dificuldades dos educandos de uma turma. De acordo com Despresbiteris (1998):

> É importante que a forma de avaliação seja escolhida de acordo com os objetivos que se deseja atingir. Também é fundamental que se ofereça ao aluno diversas oportunidades de mostrar seu desempenho, evidentemente evitando fazer do processo de ensino um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação (p. 112).

Por isso, o educador deve utilizar várias formas e instrumentos de avaliação, desde a observação inicial dos educandos até à realização de testes e provas. Algumas formas e instrumentos que são utilizados em uma avaliação diagnóstica são: observação dos alunos e da turma – normalmente é realizada no início do período educativo, de forma individual com cada aluno e com a turma de maneira coletiva; autoavaliação - importante instrumento avaliativo, no qual o educando mostra suas aprendizagens, bem como suas maiores dificuldades diante dos conteúdos estudados. No entanto, deve ser muito bem conduzida pelo educador, a fim de que os educandos possam ser fiéis aos seus conhecimentos (Despresbiteris, 1998).

Análise dos dados da turma - provenientes de períodos anteriores, na escola, os educandos apresentam dados do seu desenvolvimento. Estes são apresentados por meio de índices de aprendizagens e de avaliações anteriores, permitindo ao professor conhecer melhor os seus alunos, bem como as estratégias. Produções de textos de diversos gêneros - são importantes instrumentos utilizados pelo educador com a finalidade de que possa realizar uma avaliação diagnóstica dos saberes dos seus novos educandos. É muito importante que o professor conheça a forma de escrita e quais as características evidenciadas a partir da linguagem escrita dos seus educandos. Teste – tem por finalidade verificar os conhecimentos e

dificuldades dos alunos. Por isso, devem ser apresentados de forma objetiva, destacando quais os principais conteúdos a serem verificados pelo professor (Despresbiteris, 1998).

Estes instrumentos auxiliam os educadores na identificação das dificuldades dos alunos, sabendo que quanto mais cedo os educadores conseguirem identificar as dificuldades de seus alunos, com relação às aprendizagens, maiores serão as condições de auxiliá-los a avançarem em seus conhecimentos, respeitando cada um em suas dificuldades. O educador precisa ter subsídios necessários, ou seja, o conhecimento dos conteúdos trabalhados em momentos anteriores. Caso contrário, o educador enfrentará dificuldades na elaboração da avaliação diagnóstica. Segundo Hoffmann, é necessário que o professor possa: "[...] investigar seriamente o que os alunos "ainda" não compreenderam, o que "ainda" não produziram, que "ainda" necessitam de maior atenção e orientação" (Hoffmann, 2008, p. 68).

O educador necessita estar atento, observando os desempenhos e as dificuldades dos educandos, orientando e planejando o trabalho a ser desenvolvido, tendo como ponto principal a aprendizagem dos mesmos. Porém, registe-se, que a observação dos alunos jamais pode ser vista como suficiente no contexto da avaliação diagnóstica. Uma das grandes dificuldades identificadas, numa avaliação diagnóstica, é o facto de alguns professores ainda acharem que todas as aulas devem ser iguais em todas as turmas com as quais trabalham. Ou seja, que todos devem ser avaliados da mesma forma. Existem outros elementos que também podem ser considerados como dificultadores, em uma avaliação, como: as diferenças económicas, sociais e culturais.

A avaliação diagnóstica, mesmo parecendo subjetiva, é de grande importância para o processo educativo. Por isso, devem ser completas, produzindo informações necessárias aos educadores sobre seus educandos. Dessa forma, o educador não corre o risco de uma impressão, ou de um pré-julgamento sobre seu aluno, ou turma, a qual está iniciando um trabalho educativo.

### *1.3.2 Avaliação formativa*

Para Perrenoud, "é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo" (1999, p. 96). Neste sentido, interpelaremos instrumentos e recursos que poderão ser utilizados no trabalho de avaliação formativa, funções observativas, interventivas e reguladoras desta modalidade e ainda os limites de sua aplicação.

Como comparação da avaliação diagnóstica que abordamos anteriormente, a avaliação formativa é realizada de forma contínua na escola. Ou seja, é por meio da avaliação formativa que o educador acompanha o processo de aprendizagem dos educandos durante o período deles na escola.

A avaliação formativa distancia-se da ideia de classificação, seleção ou medição do saber dos educandos, para acompanhar e orientar o seu percurso educativo na escola. De acordo com Linda Allal, a avaliação formativa é aquela que:

> [...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem [...] A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem (1986, p. 14).

Assim sendo, a avaliação formativa é uma ação contínua que está intimamente ligada ao trabalho do educador, ou seja, à sua prática docente, e serve de acompanhamento das aprendizagens dos educandos, assumindo uma função informativa para professores e alunos.

A avaliação formativa deve, no quotidiano escolar, ser realizada de forma constante, podendo ser apresentada de várias formas: observação, anotações da professora sobre o desempenho de seus alunos, construção de documentos avaliativos como pareceres e portfólios que contam o percurso das aprendizagens dos educandos na escola. Além disso, testes, provas e relatórios poderão servir de instrumentos de avaliação formativa. No entanto, estes devem favorecer os educandos no sentido de retomada dos seus desafios de aprendizagem. Desta forma, o «*feedback*» é visto como essencial, pois irá retomar com os educandos suas dificuldades em relação a determinados conteúdos que deverão ser revistos/retomados. Torna-se necessário que o educador tenha um olhar cuidadoso para as aprendizagens e conquistas de cada aluno, respeitando o tempo e o ritmo de cada um e incentivando que avancem em seus conhecimentos. Caso contrário, a avaliação não pode ser vista como formativa, mas apenas como uma avaliação diagnóstica (Linda Allal, 1986).

A avaliação formativa caracteriza-se através de um formato interativo entre educadores e educandos, possuindo a intenção de acompanhar, mediar e contribuir para a qualificação de aprendizagem dos alunos e para ampliação da prática docente do educador.

A avaliação formativa tem como característica informar os dois principais atores do processo de ensino-aprendizagem – o educador e o educando (…) informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente

saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (Hadji, 2001, p. 20).

Para que a avaliação formativa aconteça a contento, entre educadores e educandos, há necessidade de observar algumas ações essenciais que necessitam de estar ligadas às ações pedagógicas do educador e às aprendizagens dos educandos.

> As avaliações formativas ocorrem durante a interação com os alunos e se focam na tomada de decisões rápidas e específicas sobre o que fazer a seguir para ajudar os alunos a aprender. [...] O professor avalia continuamente o seu progresso observando as reações dos alunos e fazendo-lhes perguntas. Com base nessas reações e respostas, o professor toma uma decisão sobre como a instrução está indo. Se o professor decidir que a lição está progredindo de maneira satisfatória, ele continua o ensino como planejado. Se ele perceber um problema, tal como falta de compreensão ou de interesse, a atividade instrucional planejada deve ser para amenizar o problema, com outra atividade ou estratégia de ensino (Russell; Airasian, 2014, p. 97-99).

Desta forma, a avaliação formativa é compreendida como importante processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, uma interação indissolúvel entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. É a partir de uma avaliação formativa que o educador pode acompanhar a aprendizagem dos educandos e qualificar a sua ação docente.

As ações e os instrumentos utilizados numa avaliação formativa dependem dos critérios estabelecidos pelo educador para acompanhar e qualificar as aprendizagens dos seus educandos. Da mesma forma, os educandos também necessitam de perceber, a partir das avaliações, quais os avanços de aprendizagens que necessitam abraçar. A avaliação formativa faz com que o próprio educando tenha maior autonomia, compreensão e responsabilidade acerca do seu processo de aprendizagem.

> A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz frequentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua (Hadji, 2001, p. 21).

Para ser efetiva, a avaliação formativa necessita de ser contínua, acompanhando o desenvolvimento dos educandos através de diversas ações, podendo ser elas: leitura; escrita de textos de diversos gêneros; resolução de exercícios; atividades individuais ou em grupos; autoavaliação, podendo ser acompanhada de várias formas. Ao contribuir para o

desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e para a qualificação do trabalho do educador, a avaliação formativa pode ser considerada como um modelo ideal de avaliação.

Assim, a ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo essencial de avaliação, colocando-se deliberadamente ao serviço do fim que lhe dá sentido - tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é; inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente alheio à atividade pedagógica (Hadji, 2001, p. 21).

Em Cabo Verde de acordo com o decreto lei nª 71/2015 no art.8º, a avaliação formativa consiste na recolha de informações ao longo do processo de ensino, donde o seu caráter sistemático e contínuo, e visa a tomada de medidas educativas de (re) orientação e superação das dificuldades dos alunos. No entanto, o sistema educativo ainda impõe normas atreladas à classificação dos alunos, separando aqueles que sabem daqueles que não sabem, desconsiderando o processo vivenciado pelos alunos na escola, compreendendo que todos devem ter os mesmos aprendizados e que devem ser ensinados e aprendidos no mesmo tempo e da mesma forma.

> [...] os usos sociais dominantes da atividade avaliativa, em uma perspectiva administrativa, marcada pela presença ponderada da exigência de certificação, e isso no âmbito de uma pedagogia destinada a fazer emergir a "excelência" e a selecionar neste sentido, refletem e ao mesmo tempo reforçam concepções da avaliação, por exemplo, como atividade de triagem científica. [...] a avaliação é uma medida continua viva, até mesmo pregnante, na mente dos avaliadores escolares. Aliás, como não ser vítima disso quando todos (administração, pais, alunos, colegas) reclamam notas? A nota não é a expressão de uma justa medida? Em nome de que podemos afirmar aqui que se é "vítima" de tal Perceção? Só pode ser em nome de uma concepção cientificamente fundamentada da atividade de avaliação (Hadji, 2001, p. 22-23).

Nesse sentido, torna-se importante refletir que, além de uma avaliação que garanta os direitos de aprendizagens dos educandos, na escola, e que qualifica a ação docente, há necessidade de rever as práticas ainda predominantes no sistema avaliativo educacional, que seleciona e classifica os educandos como os que aprenderam e os que não aprenderam. Uma das possibilidades oferecidas pela avaliação formativa é o *feedback* considerado como importante ferramenta, que realiza a integração entre professores e alunos.

Para que o *feedback* possa ser útil, ele deve considerar algumas questões básicas como: deve ser positivo e valorizar o que o educando aprendeu; deve mostrar as suas dificuldades, apontando ações que devem ser realizadas a fim de que possam avançar em suas aprendizagens;

não deve servir como um castigo ou punição; deve servir para qualificar a aprendizagem; deve ser coerente e respeitar o tempo/ritmo de aprendizagem de cada educando (Fernandes, 2005).

Para o autor, um *feedback* bem realizado auxilia a minimizar as dificuldades ainda encontradas no processo avaliativo, na qual sua utilização modifica toda uma conceção de como se dá um processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, representa uma mudança de paradigma que busca ir além de uma avaliação apenas classificatória, que promove alguns e reprova outros sem a compreensão da importância de que todos avancem em suas aprendizagens.

### *1.3.3 Avaliação somativa*

A avaliação somativa apresenta uma lógica própria, que exige planeamento específico e preparação dos educandos. Iremos refletir neste momento sobre a avaliação somativa, tida por alguns, como o verdadeiro caos e, por outros, como um dos piores momentos dos educandos.

Diferente da avaliação diagnóstica, a avaliação somativa tem por função classificar os alunos como aptos, ou não, para ingressar em uma etapa mais avançada dos estudos, os educandos são aprovados ou reprovados para o ano, série ou ciclo seguinte. Traz como referência um sistema educacional formal, demonstrando o produto alcançado e não o processo realizado (Perrenoud, 1999).

Em Cabo Verde de acordo com o decreto-lei nª 71/2015 art. 9º a avaliação somativa é aplicada com o fim de ajuizar sobre o progresso do aluno, sendo realizada no final de uma unidade temática, de um trimestre, de um ano letivo ou ciclo de ensino. A avaliação sumativa pode ser interna – quando elaborada pelo professor e o órgão de gestão pedagógica da escola – ou externa – quando elaborada a nível concelhio ou dos Serviços Centrais.

Para Zabala (1998), a avaliação final ou somativa refere-se aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos, e o termo avaliação somativa ou integradora para o conhecimento de todo o percurso do aluno. Esta avaliação somativa é entendida como um informe global do processo, que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo. Segundo o autor, a avaliação somativa apresenta-se como característica básica do resultado final da aprendizagem de um processo educacional, seja de uma disciplina, módulo, bimestre, semestre, ano letivo ou curso.

A avaliação somativa serve para certificar, comparando os desempenhos dos educandos e selecionando aqueles que tiveram e os que não tiveram bom êxito no processo de ensino-

aprendizagem. Segundo Azzi (2001): “A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à idéia de classificação, aprovação e reprovação” (2001, p. 19). Para o autor, a avaliação somativa apresenta o produto final, quantificação do desempenho dos educandos, verificando ou não a aquisição de conhecimentos dos mesmos durante um período escolar.

Na prática, a avaliação somativa acontece na escola sempre quando finda um período, podendo ser representada por uma prova ou trabalho final, ou pelo somatório de resultados cumulativos. Determina a decisão entre a aprovação ou reprovação dos alunos. A avaliação somativa também é encontrada no dia a dia da escola, nos processos avaliativos externos, que têm por objetivo aprimorar o sistema educacional.

Realizada no final de um período educativo, que compreende o término de um curso, período, ano letivo, disciplina, entre outros, faz um “balanço” de tudo o que foi aprendido no período letivo. Pode apresentar-se como pontual, por meio de prova final ou cumulativa, a partir da junção de resultados de avaliações parciais, classifica, os educandos, entre aqueles que aprenderam e os que não aprenderam determinados conteúdos ensinados pelo professor, serve para aprovar ou reprovar os alunos, certifica os educandos, mediante o aprendizado dos conteúdos e busca a compreensão de uma instituição ou sistema educacional quanto aos resultados alcançados, atribuindo notas e/ou conceitos, que geralmente se tornam públicos, verificando se os objetivos dos conteúdos trabalhados foram atingidos (Hadji, 2001).

As avaliações diagnóstica e formativa colaboram para uma avaliação somativa, quando seus dados servem para o somatório final e resultado de um processo educativo realizado. Podemos compreender a maior importância da avaliação somativa, no processo ensino-aprendizagem, quando ela se relaciona com a avaliação externa, ou seja, fornece dados fundamentais para a qualificação de uma instituição ou sistema escolar. No entanto, quando a avaliação somativa se relaciona ao desempenho do aluno, não se apresenta como um processo dialógico, mas conservador e autoritário.

A avaliação somativa é compreendida por meio da classificação, que quantifica os saberes dos alunos, comparando uns com os outros. Se o educando atingiu os objetivos propostos pelo educador, ou pela escola, é aprovado. Caso contrário, o educando é reprovado e necessita repetir todos os conteúdos anteriormente estudados, a fim de que possa aprendê-los e ficar no mesmo “nível” de aprendizagem dos demais alunos de sua turma. Um problema muito comum, encontrado na avaliação somativa, é que ela pode resumir a uma mera classificação

dos educandos que se apresenta de forma contraditória a um processo educacional de qualidade. Ficam, então, as perguntas: o que é considerado como o mais importante na educação? A aprendizagem ou a aprovação? Qual a ligação entre aprendizagem e aprovação? Deve-se ter muito cuidado para que esta avaliação não sirva como meio de premiação ou de castigo para os alunos para compensar, por exemplo, o comportamento apresentado em sala de aula. De acordo com Haydt (1991), a avaliação somativa:

> Supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção (Haydt, 1991, p. 25-26).

Haydt (1991) ajuda a refletir acerca da compreensão equivocada da avaliação somativa, pois si não for bem conduzida, pode transformar-se em uma prática educativa que não auxilia o aluno no processo de ensino-aprendizagem, classificando, julgando, e até mesmo excluindo, alunos que não estão de acordo com a norma "média" estabelecida pela instituição ou sistema educacional.

A avaliação somativa deve ser cuidadosa na sua apresentação para com os alunos. Nesse sentido, o professor deve oportunizar a sua turma com ambiente tranquilo, para uma avaliação sem tensões, acalmando os alunos e informando-os que este é o momento em que deverão responder às questões com atenção, ou descrever as respostas com máximo empenho, demonstrando o que aprenderam naquele período educacional. É preciso que o educador trabalhe com o educando para que seorganize durante o período, ciclo, ou ano letivo, com seus estudos, não deixando apenas para as provas finais a responsabilidade da avaliação dos seus rendimentos na escola (Luckesi, 2005).

O educador deve oferecer aos educandos momentos em que possam estar realizando uma revisão dos conteúdos estudados em aula, e que serão solicitados nas avaliações, a fim de que demonstrem sobre eles sua compreensão. Além de momentos de estudos, que auxiliam nas provas, testes e trabalhos, também devem estar cientes do tempo disponível para a realização de uma avaliação. Ou seja, não devem ser apanhados de surpresa, com tempo insuficiente que impeça a conclusão da tarefa avaliativa proposta. Para que uma avaliação somativa possa ser realmente efetiva, ela necessita de estar associada a uma avaliação formativa.

### *1.3.4 Avaliação formadora*

A avaliação formadora surgiu a partir do paradigma emergente, que procura no desempenho e posterior avaliação de competências dos alunos, valorizar a relação pedagógica, transformá-la em partilha de conhecimentos e não impor o currículo aos alunos como se fosse um castigo. Segundo Ferreira (2007), a avaliação deveria deixar de ser um objetivo em si mesmo, tornando-se apenas elementos facilitadores na perspetiva da gestão curricular, e facilitador não implica facilitista, é apenas reconhecer que o modelo de avaliação, nomeadamente as provas ou exames, devem ser também motivo de aferição, relativamente à forma como questionam os alunos sobre as competências alcançadas, não obedecendo à lógica do paradigma instrutório, mas contrapondo com questões que mobilizem, não só a inteligência entendida como intelecto puro, mas também as vertentes práticas e criativas da inteligência.

Para Figari, a avaliação formadora:

> Tem como objetivo levar o formando "a aprender a aprender". Centra-se assim no desenvolvimento de autonomias de aprendizagem que, se pretende, mantenham alguma perenidade após o termo do processo formativo.
>
> Pretende-se, pois desenvolver no formando capacidades e interesses (além de recursos técnico-metodológico de auto-aprendizagem) capazes de sustentarem processos de auto-aprendizagem. (1996, p. 257).

Abrecht (1994) corrobora essa ideia, pois que a avaliação formadora valoriza a meta aprendizagem, auxiliando o educando a aprender a aprender, sendo regulada pelo próprio aluno a partir da sua aprendizagem significativa. Nesse tipo de abordagem não pretende utilizar a avaliação como instrumento de controle, mas como instrumento de apoio para que os estudantes atinjam seus objetivos na construção da aprendizagem.

Ainda, de acordo com o autor, a avaliação formativa regula as estratégias pedagógicas dos professores, já na avaliação formadora, quem faz esta regulação é o próprio aluno. A avaliação formativa possibilita o aprimoramento do processo de aprendizagem do aluno, podendo haver regulação por parte do educador, diferente da avaliação formadora, a qual estimula a meta-aprendizagem e impulsiona o aluno a aprender a aprender. Exige que o aluno participe da avaliação e atue de forma autónoma, em sua autoavaliação, regulando a aprendizagem e transpondo as dificuldades encontradas.

Para Ferreira (2007, p. 68), "A autoavaliação consiste num processo em que o aluno participa na sua avaliação a partir de critérios definidos pelo professor ou negociados com os alunos", ou seja, o aluno precisa refletir sobre o que está fazendo, pensar no porquê de o fazer.

Perrenoud (1993) corrobora esta ideia quando afirma que a partir da autoavaliação o aluno conduz a sua própria aprendizagem, considerando o percurso, as estratégias diante dos trabalhos e barreiras superadas.

Entende-se, segundos os autores (Perrenoud, 1993 & Ferreira, 2007), que a avaliação formadora auxilia o professor, deixando-o livre para realizar outros trabalhos que são requeridos no processo de ensino-aprendizagem e para acompanhar os alunos com mais dificuldades, podendo realizar atividades individualizadas, fazendo reflexão-ação das estratégias executadas na individualidade de cada educando, adequando as estratégias ou mesmo criando novas.

Assim sendo, Abrecht (1994) afirma que na avaliação tradicional as estratégias são legitimadas pelo professor e na avaliação formadora este processo é garantido pelo próprio educando, cabendo ao aluno fazer a autoavaliação e autoregulação do processo de aprendizagem, tornando-o participante autónomo deste processo.

### *1.3.5 Avaliação aferida*

A avaliação aferida consiste na realização de provas e de exames nacionais de avaliação de conhecimentos e de competências, com vista a aferir a qualidade do sistema educativo e contribuir para a adequação de medidas de política educativa a adotar.

Em Cabo Verde de acordo com o decreto lei 71/2015 art. 10º a avaliação aferida é uma modalidade de avaliação aplicada pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação para aferir o funcionamento do sistema de ensino e controlar a qualidade do serviço prestado. Não produz efeitos na classificação dos alunos.

A avaliação aferida pode ser realizada pelo próprio Ministério da Educação ou por outras entidades competentes designadas para o efeito, pelo Ministério da Educação, com o fim de controlar a qualidade do ensino e contribuir para a adequação de medidas de política educativa a adotar. Esta modalidade pode ser realizada a nível local ou nacional, e é realizada através de provas elaboradas por especialistas, as quais devem ser aferidas a critérios decorrentes dos objetivos do ensino, com base em padrões comuns no domínio dos saberes e aptidões.

As provas poderão ser aplicadas em qualquer momento do processo de ensino - aprendizagem e a análise dos seus resultados contribuirá para a tomada de decisões para a melhoria do sistema educativo. Para Fernandes, “a avaliação aferida é utilizada sempre que se

pretenda avaliar o sistema de ensino, constituindo um dos instrumentos de avaliação do próprio sistema" (1994, p. 24). Ou seja, permite regular o funcionamento do próprio sistema educativo.

A avaliação aferida é constituída por provas estandardizadas ou padronizadas, isto é, as mesmas tarefas são apresentadas nas mesmas condições e as respostas são corrigidas com os mesmos procedimentos e critérios. Os conjuntos de tarefas, construídas por especialistas, são experimentados previamente e, posteriormente, são aplicados a uma amostra representativa de alunos, procedendo-se à correção da prova e garantindo elevado grau de fidelidade e validade, de rigor avaliativo, dificilmente concretizáveis no dia a dia da avaliação realizada pelos professores, embora alguma avaliação de aferição interna possa ser concebida no âmbito da escola. A aferição pode ser normativa ou criterial: normativa, se centrada sobre o desempenho de um dado grupo de alunos, e criterial, se focaliza o domínio de um conjunto particular de objetivos.

### *1.3.6 Avaliação especializada*

De acordo com Fonseca (2013), esta modalidade de avaliação é realizada por uma equipa inter ou multidisciplinar, ou por especialistas numa determinada área (geralmente psicólogo, médico, terapeuta, professor especializado etc.), que avaliam o educando após ter sido constatado que não é nenhuma necessidade educativa específica, pelos próprios educadores, e se afigurar necessária uma programação individualizada. Esta avaliação deverá ser proposta pelo educador ao conselho escolar, ou de turma, e obtido o acordo dos encarregados de educação para a intervenção individualizada. Após a avaliação especializada é elaborado um programa individualizado para esses alunos.

O programa elaborado pelos educadores dá o direito a todos os alunos à escolaridade, uma educação diferenciada de estratégias e de recursos. Consiste na avaliação multidisciplinar e interdisciplinar, efetuada por educadores e outros técnicos de educação, nos casos em que uma progressão individualizada possa contribuir para uma aprendizagem efetiva para os educandos. Assume, frequentemente, uma forma de avaliação diagnóstica, mas terá de se conceber, também, como formativa e sumativa (Seabra, 2014).

É importante perceber e compreender os diversos conceitos para se trabalhar com o aluno em sala de aula. Considerando que cada caso exigirá do educador um planejamento diferente, devido às exigências individuais. Assim, a avaliação pedagógica especializada torna-se num instrumento muito importante, para melhor entender a situação de cada educando, suas demandas e necessidades. Avaliar o educando não significa classificá-lo ou rotulá-lo, mas sim

apoiá-lo e auxiliá-lo. Esse deve ser um movimento que busca extinguir rótulos ofensivos, para poder compreender melhor as demandas pedagógicas do estudante, sejam elas metodológicas ou avaliativas (Fonseca, 2013).

O papel do professor de apoio pedagógico diante da avaliação especializada reside no acompanhamento pedagógico individual da dificuldade de aprendizagem vivenciada pelo educando. Esse educador deve, também, auxiliar o professor, em sala de aula, regular o planeamento, colaborando com ele em todas as ocasiões possíveis – sugerindo atividades, metodologias de ensino e avaliativas, e recursos de qualquer ordem, que possam ajudar o professor a trabalhar com o aluno em suas aprendizagens (Rotta, 2006).

# Capítulo II

## 2 Contextualização História de Cabo Verde

### 2.1 Generalidades

Para iniciarmos este capitulo iremos contextualizar a história de Cabo Verde. Em seguida, abordaremos as reformas curriculares em Cabo Verde, tendo por base os cinco grandes períodos que marcam a educação cabo-verdiana. Logo a seguir iremos refletir sobre o ensino básico em Cabo Verde.

Cabo Verde é um país composto por 10 ilhas, distribuídas em dois grupos, ao norte, as ilhas de Barlavento, relacionando de oeste para leste: Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia (desabitada), São Nicolau, Sal e Boa Vista. Ao sul, as ilhas de Sotavento, enumerando de leste para oeste: Maio, Santiago, Fogo e Brava. Situado no Oceano Atlântico Norte, a cerca de 490km da costa Ocidental da África (Carreira, 1983).

Recebeu o nome de Cabo Verde por se localizar num cabo na costa do Senegal com o mesmo nome. Encontrada numa viagem de regresso pelo português Diogo Gomes, e genovês Antonio de Noli (1460), que com a família viveu na sua capitania, de Ribeira Grande, na ilha de Santiago, a primeira a ser descoberta e habitada. Os nomes das ilhas correspondem ao dia dedicado no calendário cristão ao respectivo Santo (Ferreira, 1997).

Sob o domínio de Portugal, o país foi dividido em capitanias, povoadas por imigrantes brancos e na sua maioria, negros escravos mandados resgatar no continente. Cabo Verde servia como entreposto de escravos realizado pelas várias potências coloniais ao longo dos séculos. Havia pouca ligação entre Portugal e Cabo Verde, isso perdurou até à abolição do tráfego negreiro (Furtado, 1997).

Fonte: https://paginaglobal.blogspot.com/2012/08/cabo-verde-sta-catarina-tolerante.html

Cabo Verde passou por vários momentos de seca, em que houve um número alarmante de mortes, com destaque para a seca de 1831-1833, com cerca de 30 mil mortes. Porém, Portugal não traçou nenhuma alternativa face aos problemas locais, pelo contrário criou companhias que beneficiaram os portugueses sendo uma das mais representativas a de Grão-Pará e Maranhão. Entre os vários movimentos que, na década de 50 e 60 do século passado, surgiram para a luta pela independência, foi sob a liderança de Amilcar Cabral, que o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), conseguiu organizar e protagonizar uma luta conjunta pela independência dos dois povos e que desembocou com a formação de duas repúblicas (Ferreira, 1997).

Ao tornar-se independente em 5 de julho de 1975, manteve o projeto de Unidade com a Guiné Bissau que já estava independente. Em 1980 o projeto de unidade é desfeito, alterando o PAIGC para PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde). Em 1991, Cabo Verde torna-se num país pluripartidário fruto das eleições, sendo vencedor o MD (Movimento para Democracia) (Ferreira,1997). Com muitos desafios e com bastante precariedade econômica, a partir de 91, os novos governantes propõem a inserção da Cabo Verde na economia mundial, tendo, contudo, continuado a receber as ajudas para o desenvolvimento.

Para o estudo escolhemos a cidade da Praia, a capital e a mais populosa, que está em Santiago a maior ilha do arquipélago.

Fonte: **https://www.welt-atlas.de/map_of_santiago_2-1040**

A ilha de Santiago e a Praia tiveram um extraordinário desenvolvimento desde a independência em 1975, tendo a população mais que duplicado desde aquele ano. A variante do crioulo cabo-verdiano, falada em Santiago, recebe o nome popular de badiu, termo também

utilizado para designar o natural dessa ilha, com o significado de "vadio" termo utilizado para designar os escravos fujões que foram viver no interior dessa ilha.

## 2.2 A Educação (Tirado a partir das Aulas de História e Filosofia da Educação – prof. Carlos Spínola-2019)

Não se pode falar da Educação sem se falar da Igreja Católica, porque o primeiro e único a cuidar da educação, no que é apontado por Monteiro Gomes, (1981) como "… o longo e poderoso braço da Igreja Católica…", que com ou sem interesse, fez com que os cabo-verdianos tivessem instrução, chegando Cabo Verde, bem cedo, a ter escritores1, e a poder ter quadros próprios residentes e enviados para as restantes colónias ultramarinas. Pode-se duas grandes épocas, a colonial e a post, e distinguir na colonial, como um primeiro período, o da criação da Diocese de Cabo Verde em 1533 à reforma do ensino para o Ultramar em 1845, quando começa o segundo período, que é o da assunção plena da Educação pelo Estado, e que vai até a Independência.

No pós independência, o mais significativo para distinguir são as reformas, visto que a segunda República sem descartar a Lei de Bases de 1990, lei produzida na Primeira República, efetivou e implementou a Reforma tendo seguido linhas de orientação neo-liberal e de organismos internacionais.

## 2.3 O período Colonial

O papel dos padres à frente da Educação tem a sua causa na situação em Portugal, o Feudalismo que foi, na Europa, a época do domínio da Educação pela Igreja Católica, o que em Cabo Verde teve algum realce devido ao fator económico proporcionado pela ladinização, que consistia no baptismo dos escravos, lei fixada na "primeira década de 1500" (Carreira, 2000).

Ainda segundo Carreira, no século XVIII o povo sem ser instruído era "educado e cortês" e que "…os pretos reconhecem sempre grande superioridade nos brancos, e se reconhecem seus subordinados" (1985, p. 11).

Em 1772, em consequência da expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, aconteceu uma Reforma do Ensino que criou o ensino primário oficial e gratuito ao encargo do Estado**.** Em Cabo Verde essa intervenção só aconteceu em 1817 com a criação da primeira Escola de Ensino Primário, na Praia esta escola durou pouco tempo devido à morte do professor,

1 Segundo Cerrone, André Álvares Almada e André Donella são os dois primeiros escritores caboverdianos e que foram alunos do bispo D. Fr. Francisco da Curz, 1554-1571 em Cerrone, Frederico, (1983), História da Igreja de Cabo Verde (subsídios). Mindelo: Gráfica de Mindelo.

tendo funcionado com aberturas e encerramentos. Apesar disso em 1843, existiam 12 escolas: 2 em cada uma das seguintes ilhas, Santiago, Fogo, Boa Vista, S. Nicolau e Santo Antão, no Maio e Brava e 1 em cada uma das ilhas.

Dez anos após a reforma para Portugal que criou o "Regulamento Geral da Instrução Primária", esta se efetiva em 1845 no Ultramar, isso porque nos anos de 1824 em Lisboa e 1835 no Porto, se tinha fundado a Escola Normal, escola para a formação de professores para a Instrução Primária. Para o Ultramar além do Regulamento mencioando, introduziu o método de ensino Lancaster, ou ensino mútuo, e a Escola Principal de Instrução Primária que deveria existir uma por Província. Para Cabo Verde a reforma criou ademais um Conselho de Inspectores para a Instrução Pública e a Escola Principal de Cabo Verde começou em 1847 na ilha da Brava.

Em 1836, a a reforma de Passos Manuel cria o Ensino Secundário, mas só em 1861 é que é aberto o Liceu Nacional de Cabo Verde, criado no ano anterior, e que funcionou apenas esse ano, tendo os docentes pedido exoneração devido ao baixo salário.

Dez anos após a determinação da criação de seminários diocesanos no Ultramar, em 1866 foi aberto em S. Nicolau, o Seminário Liceu de Cabo Verde. Equiparado com os da metrópole, foi considerado o melhor da África Ocidental e foi um grande impulsor da intelectualidade cabo-verdiana, tendo como resultado o conjunto de quadros para a administração pública e professores.

O Seminário veio e ser encerrado em 1917, em decorrência da implantação do regime republicano em Portugal, 1910, que optou pela separação entre a Igreja e o Estado na questão da educação.

Nesse mesmo ano é aberto de novo um liceu, desta vez em S. Vicente, cujo objetivo principal foi de dotar Cabo Verde dos estudos preparatórios para a formação de professores para o ensino primário e uma formação profissional.

Em consequência da colaboração entre o estado e a igreja, que voltou a acontecer com o Estado Novo em Portugal, 1926, em 1957 é inaugurado o Seminário de São José na Praia retomando, a Igreja Católica, de novo o seu papel de educação dos cabo-verdianos, ao disponibilizar a oportunidade de estudo para os com vocação eclesiástica e os sem oportunidade de frequentar os liceus públicos.

A década de sessenta ficou dominada por reformas para conformar uma educação capaz de proporcionar a unidade em todo o espaço português, querendo-se passar a ideia da importância do império ultramarino aos próprios ultramarinos

## 2.4 Reformas curriculares em Cabo Verde

Iremos particularizar neste item as reformas curriculares que aconteceram em Cabo Verde. Segundo Vieira (2012),em Cabo Verde essas reformas podem ser organizadas em cinco períodos a saber: 1) O período colonial, primeiro período, de 1910 até à independência, em 1975; 2) de 1975-1995, as mudanças curriculares ocorridas no âmbito do Projeto da Renovação e Extensão do ensino básico (PREBA, 1987-1993); 3) de 1990-1996, as modificações curriculares sofridas no âmbito do Projeto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo (PRESE, 1990-1996); 4) De 1999-2003 alterações curriculares no âmbito do Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003) e o 5) de 2004-2014. Pensar nas reformas que aconteceram ajudar-nos-á a pensar na nossa realidade.

O primeiro período ocorreu de 1910 a 1975, quando Cabo Verde era colônia de Portugal. O verdadeiro objetivo era tornar os africanos europeus, fazendo com que estes assimilassem a cultura européia, tornando-os em trabalhadores submissos, que não questionassem, nem lutassem por melhores condições de vida. Furtado (1997, p. 87), referindo-se ao acesso à educação no período colonial, afirma que:

> (...) poucos tinham acesso ao ensino básico...” e que “a situação tende a ficar mais difícil quando se sobe na hierarquia escolar. A instituição escolar, funcionando como um filtro, permite o acesso de poucos a posições dominantes na estrutura do ensino.

Podemos observar que a metrópole não dava importância à educação. Poucos conseguiam ingressar na escola, mas era nas escolas que as idéias dominantes européias se reproduziram para toda a comunidade, deixando de lado a história e a cultura africana. Segundo Vieira (2012, p.5), “A escola, na sociedade colonial, conjugava, assim, uma dupla função: desarreigar os nativos de sua cultura e aculturá-los a um modelo colonial preestabelecido, dedicando-se apenas ao ensino das artes e ofícios”. A escola reproduziu com sucesso as ideias dominantes, formando indivíduos que acreditavam ser brancos e superiores aos que permaneciam fiéis à cultura africana.

Em 1911 teve implementação da República Portuguesa e apesar de o ensino se tornar obrigatório, a taxa de analfabetismo ainda era bastante elevada. Em 1917, estruturou-se o ensino primário e três níveis: primário elementar (até 3 anos), normal e secundário que abrangia o ensino profissional. Em 1919, é estruturado em dois graus, geral com 5 anos e superior com 3, passando a administração escolar primária para as câmaras.

Em 1926, a Igreja Católica recupera o seu poderio e reforça a influência espiritual e material na sociedade portuguesa, influenciando também as colónias. Entre as leis aprovadas,

duas se destacaram: o Estatuto missionário das missões católicas em África e o "Estatuto do Indigenato", leis que serviram para manutenção do *status quo* colonial.

Em 1947, o ensino primário elementar (até a 3ª classe) torna-se obrigatório. Mas, isso era apenas no papel, pois, a maioria das crianças continuava sem frequentar a escola e com alto índice de analfabetismo. Com a emergência dos movimentos de libertação nos anos 1960, nas colónias portuguesas de África, as críticas eram severas em torno da educação. Amilcar Cabral dizia que o ensino português desvalorizava a cultura e a civilização africana, tudo o que era ensinado nas escolas estava voltado para a cultura europeia, as crianças aprendiam a ser subservientes e a sentir vergonha de quem realmente eram.

Teoricamente, as reformas da metrópole visavam a melhoria da qualidade da educação, com maior igualdade de oportunidade, mas, a realidade das escolas continuava na mesma. Tudo o que era ensinado em termo de política, geografia, economia, cultura… retratava a realidade europeia.

Segundo Spínola, (aulas já mencionadas) a década de sessenta ficou dominada por reformas para conformar uma educação capaz de proporcionar a unidade em todo o espaço português, querendo-se passar a ideia da importância do império ultramarino aos próprios ultramarinos. A reforma de 1964, Decreto-lei nº 45 908, de 10 de Setembro, que só veio a ser aplicado em pleno em 1968-70, denominado por Silva Cunha de "escolarização total" é expressão de um curriculum fechado pois, ademais da fundamentação das bases culturais, pedagógicas, organizadoras e económicas do mesmo, apresenta as considerações de caráter geral, sobre os docentes, sobre as diferentes modalidades da sua formação, sobre os alunos e a organização escolar, sobre as instalações, sobre os livros e cadernos, sobre a fiscalização do ensino para finalizar com disposições finais e transitórias. Entretanto em fevereiro desse ano, 1964, tinha saído a portaria nº 20 380 que especificava as disciplinas para o ensino primário e as orientações metodológica, iguais às da metrópole mas com adaptações às especificidades locais, segundo as províncias ultramarinas. À igreja ficou incumbida a criação de escolas de catecismo, auxilio ao estado na construção de escolas, e troca de professores entre as duas instituições.

Ainda em Spínola, segundo Cortesão, (1996), a intenção foi de utilizar «os curriculas, os professores e os materiais escolares» para despertar/desenvolver o sentido de pertença nesse espaço enorme e diversos que era o Império Português.

O rompimento com a Igreja, no caso da educação, só veio a efectivar-se de novo com a Independência que teve como uma das componentes o laicismo do Estado e, como não podia deixar de ser, uma renovação do curriculum.

O que se pode concluir é que a educação colonial era inadequada. Porém, as reformas serviram para que Cabo Verde viesse a reconhecer a importância da educação na formação do indivíduo, e com o rompimento com a colônia portuguesa e a proclamação da república inaugura-se um novo período. Esse novo período é inaugurado em 1975, demarcando uma nova fase na história, tanto política, económica e cultural em Cabo Verde. Acreditava-se na reconstrução nacional e na reafirmação da identidade cultural. Na área educacional não podia ser diferente, visto que se apostou numa reforma que refletisse os interesses e aspirações nacionais.

> O sistema de ensino, inicialmente implantado, apresentava uma estrutura em que se evidenciam, fundamentalmente: o ensino primário, de 4 anos, da 1ª à 4ª classes, precedido de uma incipiente educação pré-escolar, que sucede à outrora chamada *classe pré-primária*; o ensino liceal ou secundário de 7 anos, sendo que os dois primeiros constituem o chamado ciclo preparatório, a que se seguiam o curso geral dos liceus (três anos) e o curso complementar dos liceus (dois anos) (GEP, 2002).

Influenciado pelo movimento nacional da alfabetização e da pedagogia, de Paulo Freire, a educação extra-escolar ganha espaço. Em 1977, do Encontro Nacional de Quadros da Educação, que teve lugar na cidade do Mindelo, houve sugestões de melhoria como o nível elementar de 1ª à 4ª classe, e o nível complementar da 5ª à 6ª classe, o ensino secundário com 5 ano e dois níveis: um geral de três anos e o complementar de dois anos.

Em 1979, já reconheciam que deveriam promover mudanças a nível de organização educacional, criar recursos, ajustar planos e recursos que abarcassem a realidade do país, modernizar a administração e a gestão escolar. Porém, de acordo com o PREBA, as mudanças que surgiram continuavam a ser insuficientes, uma vez que privilegiavam os processos de administração e gestão, deixando de lado os objetivos e finalidades da educação. O discurso era uma educação centrada no aluno, porém, na prática, os professores continuavam com os métodos tradicionais de ensino.

Na década de 1990, com o pluralismo político PAICV e MPD, é inaugurado o 3º período, que vai até 1996. Nesse período destaca-se a liberação da economia no mercado global, que reflete diretamente na educação, substituindo o discurso económico estatizante pela lógica neoliberal economicista.

Sob influência do Banco Mundial (BM), do Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD) e com a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nº 103/III/90 de 29 de dezembro, a educação sofre mudanças passando a escolaridade obrigatória para seis anos, intenção do único Primeiro Ministro da Primeira república, desde dos anos 80. A sua implementação teve o cunho neoliberal tanto pela tutela dos órgãos financiadores como pelo discurso, época de mundialização da educação. Nessa reforma a língua cabo-verdiana continuou sendo excluída, uma das maiores lacunas do processo educacional em Cabo Verde.

Mesmo com a realidade díspare, no papel entre as competências preconizadas pela LBSE da Direção de Ensino, e o relacionamento no ambiente escolar, estavam: a promoção de formas de colaboração entre comunidade estrita, família e a escola, por meio da organização escolar, participação e organização de atividades inter e extra escola em benefício da escola e da comunidade que escola faz parte; desenvolvimento cultural de cidadania e a promoção à regras de controlo de boas escolas.

Essas diretrizes serviram para deixar clara a importância da parceria da escola e a comunidade, pois é sabido que essa boa relação contribui, consideravelmente, para que a criança se desenvolvesse pessoal, emocional e socialmente. Apesar dos ganhos com essas reformas, podemos afirmar que o que prevalecia era uma crise de identidade nos discursos pedagógicos em Cabo Verde, os quais se refletiam, diretamente, na formação dos indivíduos no contexto educacional.

Sendo observado que a Reforma dos anos 90, não respondiam ao almejado, o país necessitava de um novo sistema educacional, mais igualitário e eficiente, que refletisse a realidade nacional, a partir dos estudos mandados fazer pelo PROMEF, criado em 1998, surgiram em 2003, propostas político-pedagógicas que sanassem as lacunas até então presentes, inaugurando-se, assim. o 4º período de reforma em Cabo Verde.

A reforma acima referida defendia um currículo flexível, que abarcasse a geografia social e económica do país. Porém, algumas questões foram levantadas, a saber: 1) o sistema educativo cabo-verdiano tem um currículo flexível? 2) os planos curriculares correspondem às necessidades educacionais dos jovens? (Vieira, 2012). Questões estas que não obtiveram respostas.

Um dos diagnósticos apresentados pelo PROMEF (1998, p. 83), parta se efetivar o estudo refere-se às condições didático-pedagógicas na escola:

> As turmas são superlotadas, não permitindo aos professores atender as necessidades específicas dos alunos, cujas aptidões e ritmos de aprendizagem são diversos.

> Agravando as condições pedagógicas são as salas alugadas, aonde funcionam os anexos em que o espaço físico é de per si, simultaneamente fator e indicador das desigualdades de oportunidades dos alunos da localidade, relativamente a uma escolaridade básica de qualidade.

Observamos, assim, que apesar das reformas que aconteceram até então, onde se contemplou a construção de salas de aulas e novas escolas, as situações das escolas apresentavam bastante problemas e necessitavam de reestruturação. O PROMEF propôs concentrar-se em critérios de equidade e qualidade, inovação, tendo em conta a heterogeneidade ao nível de interesse e as necessidades de diferentes idades dos alunos, propondo reflexão sobre a relação entre a escola e a sociedade e as estratégias de implementação, concebida para dar respostas às solicitações desta, com a aceitação da lógica de que deve existir uma relação estreita entre educação, trabalho e produção científica, a eficiência no ensino e a eficiência nos demais campos foram vistas como equivalentes, sendo medidas em termos de competências e habilidades para executar determinados desempenhos (López &Lópes, 2006).

De acordo com Vieira (2012), o 5º período, de 2004 a 2014, é marcado pelo documento normativo (Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de setembro), que previu a generalização da revisão curricular em Cabo Verde, para o ensino básico e secundário, adotando-se os princípios da *pertinência social, sustentabilidade, flexibilidade/adaptabilidade e educação inclusiva*. A proposta foi para a adoção da pedagogia denominada "abordagem por competência". De acordo com Pacheco (2010), o problema deste currículo é o esvaziamento dos saberes tanto instrucionais, quanto do quotidiano e populares em favor de um saber técnico, super valorizando o desempenho resultado da eficiência social. Segundo o autor, há um outro problema relacionado com a responsabilização, uma vez que, como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo, se elas não forem assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam relacionados com a sua própria atitude - a sua inaptidão de adquirir as competências pleiteadas pelas políticas do mercado, isentando o Estado de toda a responsabilidade.

Em síntese, podemos dizer que as reformas que ocorreram até então foram implementadas com objetivos determinados pelos organismos multilaterais, que têm como finalidade o crescimento económico e, para isso, traçam estratégias para alinhar a escola à empresa e, sendo assim, os conteúdos nela administrados também se adequam às exigências do mercado vigente (Vieira, 2012).

### 4.5 Ensino básico – caraterização

Em 1977, dois anos após a independência foi organizado um encontro em S. Vicente, com especialistas e professores, onde foi decidido a reformulação dos programas e a elaboração de manuais para o ensino básico, considerado fundamental e por ser obrigatório, enquanto o secundário, tido como mais complexo, sofreu somente as alterações indispensáveis para estar em conexão com os objetivos da política do governo.

Ficou organizado em 6 anos dividido em dois níveis: o primeiro de quatro anos, Ensino Básico Elementar, obrigatórios e o segundo, de dois anos, Ensino Básico Complementar, para prosseguimento e reforço dos objetivos do primeiro nível.

Manteve-se a estrutura colonial, com designação diferente, Ensino Básico Elementar em vez de Ensino Primário, e Básico Complementar, em vez de Ciclo Preparatório, designações da Reforma de 1970, mas com propósitos semelhantes: uma formação básica ou primária em regime de monodocência e uma Complementar, preparatória para o prosseguimento de estudos, com pluridocência.

Teve-se como propósito para que "Ao terminar o ensino básico o aluno deverá ter os conhecimentos de base que lhe permitam compreender e interpretar a realidade nacional e interferir, através da prática de uma atividade, na vida económica e social do país" (Ministério de Educação e Cultura, 1977, p.9).

Este propósito, finalidade ou utilidade, ou mesmo visão do ensino básico, com diferentes formas de expressões, se mantém, não podendo ser diferente, porque é o básico, quer dizer iniciação na leitura, na escrita, no cálculo, nas ciências, nas expressões, no cívico e moral, com as adaptações necessárias nos conteúdos cognitivos e procedimentais, nas 3 Leis de Base, promovidas, nomeadamente a de dezembro de 1990, teve o acréscimo do ensino privado em 1999, a de maio de 2010, e a de dezembro de 2018.

As diferenças encontram-se na organização dos 4 primeiros anos, forma e extensão de apresentação dos conteúdos e na avaliação.

Assim a título de exemplo, a LBSE de 1990, especifica:

No Artigo 16º (Caracterização)

"1. Ensino básico deve proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmos como pessoas e cidadãos.

2. O ensino básico constitui um ciclo único e autónomo.

3. O ensino básico postula a integração da escola na comunidade.

Artigo 20º (Organização) 1. O ensino básico abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração."

Na que se pode considerar uma transição a LBSE de 2010, diz no seu Artigo 19º Caracterização

"1. O ensino básico deve proporcionar a todos os caboverdianos uma formação geral que, mediante a ligação equilibrada entre a teoria e a prática, o saber, o saber ser e o saber fazer, a cultura escolar e a cultura geral, lhes permitam desenvolver capacidades de raciocínio e aprendizagem, espírito crítico e criatividade, contribuindo para a sua realização pessoal e social, enquanto cidadãos.

2. O ensino básico constitui um ciclo único e autónomo, nos termos do presente diploma.

3. O ensino básico postula a integração do indivíduo na comunidade."

e contempla na Organização,

"1. O ensino básico tem a duração de oito anos e compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º e o 3º de dois anos cada, organizados da seguinte forma:

a) No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;"

Na última LBSE, a de 2018, mantém a organização, duração e globalizante e varia no enunciado da utilidade, nomeadamente que o ensino básico "proporciona uma formação fundamental para a vida, promovendo o domínio dos conhecimentos básicos" discriminado esses conhecimentos por áreas ciências naturais, socias, humanas, expressões e moral e cívico.

Esta LBSE que garante a escolaridade gratuita até o 10º ano. Mudando-se o o duração do ensino básico, primeiro para 6 anos e depois para 8, e a sua organização a avaliação foi também contemplada com mudanças.

Podemos assim mesmo considerar alguma equivalência na utilidade, ou finalidade dos 4 anos de escolaridade em estudo, relativamente à Instrução Primária do antes e do post-independência, exceto que agora estão considerados como o primeiro Ciclo, quando antes, eram 4 anos com direito a exame, avaliação somativa certificativa no final de cada ano.

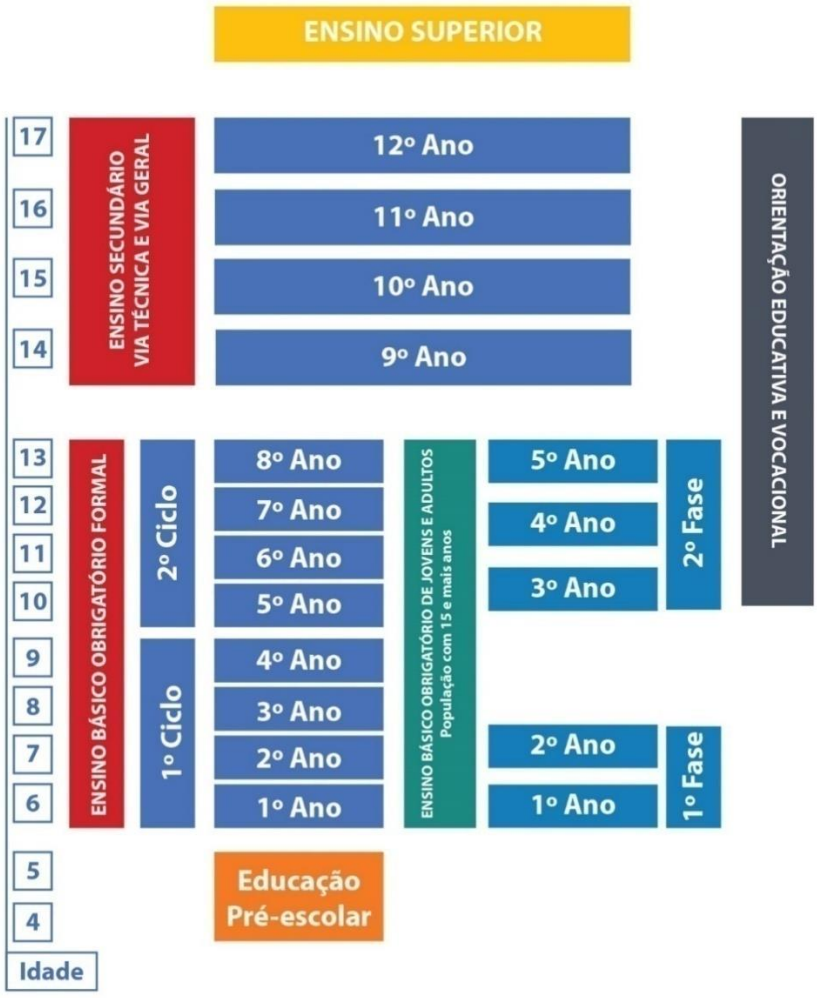
### 2.6 Atual sistema de ensino em Cabo Verde.

O ensino básico em Cabo Verde está regulamentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o qual consagra um ensino básico universal, obrigatório e gratuito, que proporcione o desenvolvimento equilibrado e integral de cada cidadão, fornecendo os instrumentos

fundamentais para a sua integração na sociedade que lhes permitam continuar a aprender ao longo da sua vida.

Como já visto, o sistema educativo cabo-verdiano passou por diversas transformações, envolvendo várias gerações, sempre na busca constante de um ensino de melhor qualidade. As reformas, particularmente as educativas, resultaram sempre da necessidade de se introduzirem mudanças que visassem as melhorias que a sociedade desejava para a educação.

Com a implementação do Decreto-Lei nº 13/2018, de 07 de dezembro, o sistema educativo passou a compreender a seguinte estrutura orgânica, integrando os subsistemas:




Fonte: Cronograma do sistema educativo;https://minedu.gov.cv/sistema

Deste modo temos:

Educação Pré-escolar, que visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades da família, sendo a rede deste subsistema essencialmente da iniciativa das autarquias, de entidades públicas e de privados.

Ensino básico, com um total de oito anos de escolaridade, organizado em dois ciclos, cada um dos quais com quatro anos de duração. Pretende-se, no 1º ciclo, o desenvolvimento de competências e a revisão curricular, o desenvolvimento oral da língua portuguesa e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, aquisição das noções essenciais da aritmética e do cálculo, das ciências integradas e das expressões plástica, dramática, musical, motora e da educação moral e cívica. No segundo ciclo pretende-se reforçar a proficiência linguística, de matemática, de ciências naturais e humanas, com a introdução das línguas estrangeiras, das tecnologias com caráter instrumental e transversal, capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências básicas nos alunos, bem como vivenciar valores da cidadania, designadamente de defesa e proteção do ambiente, solidariedade, responsabilidade social, igualdade e respeito pelas diferenças, numa perspectiva transversal.

Ensino Secundário, com a duração de quatro anos, organizado em um ciclo. Este pode ser de via geral ou técnica, podendo os alunos optar por uma delas. Houve o reforço da área científica e tecnológica e a integração de línguas estrangeiras facultativas.

A educação básica de jovens e adultos articula a formação geral básica, e a formação profissional de base, e destina-se aos indivíduos com 15 ou mais anos, com ousem passado escolar. Este nível de ensino organiza-se em dois ciclos: o primeiro ciclo, com a duração de dois anos, visa o desenvolvimento de capacidade de leitura, escrita, cálculo e interpretação; e o segundo 2º ciclo, com a duração de três anos, visa o aprofundamento e consolidação dos conhecimentos e competências adquiridos do ciclo precedente e a iniciação à formação profissional de base.

Ensino Superior, compreendendo o ensino universitário e o ensino politécnico. Alguns dos seus objetivos são: desenvolver capacidade de conceção, de inovação, de investigação, de análise crítica e de decisão, formar quadros nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, colaborando na sua formação contínua; estimular o pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, entre outros.

### 2.7 Ensino Básico - avaliação

Expondo sobre a evolução da avaliação da Aprendizagem, orientando-nos pelas perguntas iniciais, “o que é avaliação?”, definição, “para quê avaliar?”, finalidade, objetivo, “o que avaliar?”, conteúdos, “como avaliar?”, instrumentos, “quando avaliar?” modalidades e “quem avalia?” professor, outros, vamos analisar as normas juridicamente impostas que

apresentam dois grandes momentos. O primeiro que vai desde a última Regulamentação de 1970 até a de 1995, altura em que Portaria nº 11/95 (BO nº 8, I Série, de 13 de março de 1995) regulamenta a avaliação da escolaridade obrigatória de 6 anos, não havendo diferenças substanciais entre as Regulamentações depois dessa data, somente uma progressão ou especificação, nomeadamente nas de 2003 e 2015 de escolaridade obrigatória.

O ponto de partida que vamos tomar é o da avaliação imediatamente antes da independência, com caráter de lei, já que o tema da avaliação faz parte, ou é uma componente pedagógica que faz parte, da formação profissional. Neste caso vamos constatar a avaliação segundo as determinações jurídica. Neste âmbito, devemos assim mesmo afirmar que, utilizando os períodos apresentados anteriormente sobre a evolução da compreensão da avaliação, substancialmente, a regulamentação da avaliação na sua forma jurídica, a partir da Portaria de 1995, evoluiu com a especificação, ou aprofundamento, das formas da avaliação, significando apenas a chancela jurídica para um fator da atuação pedagógica.

Neste Regulamento de 1970, a avaliação está identificada com o de Rendimento escolar, com caráter Certificativo, condensando o para quê, como, o quê, quando e quem, nas seguintes 4 alíneas, do Capítulo II, Rendimento escolar, com sentido de certificação.

"a) Visitas de inspeção

b) Provas periódicas e ocasionais, estabelecidas pela inspeção no decorrer do ano letivo.

c) Provas de passagem de classe

d) Provas de exame."

(Repartição Provincial dos Serviços de Educação, Regulamento do Ensino Primário elementar, Diploma Legislativo nº 1 724. Praia: Imprensa nacional, 1970).

No âmbito do ensino básico elementar, que vai desde a independência até a implementação da Reforma de 1990, que o alarga para seis anos e 3 ciclos, a maior mudança, talvez tenha sido a Coordenação Pedagógica, que funcionando junto do Delegado, este substitui o sub-inspetor do Concelho, estando-lhe incumbida, na alínea c do Artigo 14º, "Coordenar ações de avaliação de desempenho dos alunos, desenvolvidas a nível do respectivo concelho". (Decreto Regulamentar nº 4/98, de 27 de abril de 1998, BO nº 16, I Série, de 27 de abril de 1998).

De realçar que as provas de exame eram feitas na modalidade escrita, seguindo de uma prova oral, independentemente na nota obtida na escrita e se manteve até a Reforma de 1990.

A grande mudança na avaliação vem a ser a da Portaria nº 11/95 que nos seus 10 artigos, estipula 5 das 6 questões sobre a avaliação, inicialmente propostas como guia..., o qual foi sendo

desenvolvido, ou especificando mais aspetos da avaliação nomeadamente nos Decreto-lei nº 43/2003 e no decreto-lei nº 71/2015, que analisamos a segui.

O decreto-lei nº 71/2015, de 31 de dezembro, regula o atual sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. De acordo com esta lei, "a avaliação não pode ser um ato mecânico, no qual o professor dá atividades e o aluno as realiza. A avaliação tem que ser um ato, no qual a reflexão seja inerente, contribuindo para a construção de competências técnicas, sociais, políticas e culturais". A avaliação das aprendizagens tem como princípios (art.3º), valorização da evolução do aluno; coerência com os conhecimentos e as competências; consistência entre o processo de avaliação e as aprendizagens orientadas para o desenvolvimento das competências pretendidas; primazia da avaliação formativa e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; pedagogia do erro e a transparência do processo de avaliação.

Em relação às finalidades da avaliação, podemos destacar: melhorar a qualidade do sistema educativo; orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos e com os pais e encarregados de educação; ajudar o aluno a acompanhar o seu processo de aprendizagem; certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno e fornecer ao encarregado de educação elementos para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do respetivo educando.

O atual sistema de avaliação organiza-se em torno das funções formativa e certificativa, aspeto que no Decreto-lei de 2003, aparece como as duas funções da avaliação, formativa e Classificativa. Esta última diz "A classificação certifica as competências adquiridas….", (ponto 2, do artigo 6º). A avaliação formativa é o principal elemento inovador do sistema, sendo indissociável da prática pedagógica. Por isso, deve exercer-se de forma sistemática e contínua. Consiste na recolha e tratamento de informações relativas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, diagnosticando as suas necessidades, de forma a reorientar o processo e a superar as suas dificuldades. O sistema prevê uma progressão flexível, devendo as atividades de recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem ser programadas no âmbito das atividades letivas.

Uma vez que o ensino básico se encontra organizado por ciclos de quatro anos, determina-se que, antes da conclusão de cada fase, a retenção do aluno tenha um caráter absolutamente excepcional. Prevê-se a possibilidade de um aluno retido poder ser submetido a uma avaliação extraordinária, no ano letivo subsequente ao da sua retenção, devendo a mesma ocorrer até ao final do 1º trimestre, caso o aluno demonstre avanços, em termos de objetivos alcançados.

São estabelecidas as seguintes modalidades de avaliação a utilizar no ensino básico: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e avaliação aferida (art. 7º a 11º), bem como os critérios de progressão dos alunos no final de cada fase.

As funções do órgão de gestão pedagógica ao nível da escola – Núcleo Pedagógico – são reforçadas em termos de competências no processo avaliativo, o que permite constatar a atribuição de alguma autonomia à escola nessa matéria. Prevê-se uma articulação da avaliação dos alunos com a avaliação do sistema de ensino, através da avaliação aferida.

O normativo também faz referência clara à função classificativa da avaliação (art.º 6º), função que sempre esteve presente nos anteriores sistemas de avaliação e que consiste, fundamentalmente, na hierarquização e classificação do aluno, numa escala não só quantitativa mas também qualitativa. A função classificativa permite a certificação do aluno, quer para o prosseguimento dos estudos. quer para a sua integração na vida ativa.

As classificações resultantes da avaliação sumativa são atribuídas através das seguintes escalas: a avaliação qualitativa numa escala de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente; a avaliação quantitativa numa escala quantitativa de Zero a Vinte Valores.

Após esta caracterização do ensino básico, e na seqüência das temáticas abordadas nos capítulos anteriores, passamos ao estudo empírico propriamente dito, ao longo do qual procuramos compreender as conceções de avaliação desenvolvidas no agrupamento (A), do concelho da Praia.

# Capítulo III

## 3 Caminhos Percorridos: Metodologia

Este capítulo trata-se da metodologia escolhida para o desenvolvimento da investigação sobre as conceções de avaliação da aprendizagem dos professores do ensino básico. Por isso, temos como questão norteadora "Quais são as perceções dos docentes do I ciclo do ensino básico obrigatório sobre o processo de avaliação da aprendizagem?" Tendo como objetivo geral: compreender as perceções dos professores de 1º ao 4º anos do ensino básico obrigatório escolar sobre o processo de avaliação e como objetivos específicos: analisar o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação; descrever as avaliações aplicadas aos alunos e analisar as representações dos professores sobre avaliação da aprendizagem.

Os instrumentos utilizados foram o questionário e entrevistas semiestruturadas, realizados com professores e coordenador do ensino básico no agrupamento escolar (A) que é composto por 5 escolas públicas do concelho da Praia.

A construção metodológica do presente estudo tem, como suporte, a pesquisa bibliográfica, a saber, a produção cientifica acerca de avaliação em relação aos aspetos-históricos, legais e políticos.

### 3.1 Pesquisa modelo de enfoque dominante (qualitativa)

Utilizamos o modelo de enfoque dominante (qualitativa), uma vez que o nosso objetivo é interpretar as perceções dos professores sobre a avaliação. Coutinho (2013, p.62), sinaliza que,

> Investigar implica interpretar ações de quem também é intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação. Além de parciais e perspetivadas elas são circulares, isto é, a parte depende do todo, no entanto o todo depende da parte (círculo hermenêutico da interpretação).

Segundo Sampieri, Collado e Lúcio (s/d), "no modelo com enfoque dominante uma das modalidades prevalece sobre a outra e um componente do segundo enfoque é incluído". (p. 20). Um pesquisador pode começar sua pesquisa com uma entrevista qualitativa de natureza mais exploratória, e ampliar a amostragem através de um método quantitativo, como um levantamento, ou vice-versa. O pesquisador pode mesclar ou convergir as abordagens quantitativas e qualitativas a fim de promover uma compreensão maior da questão de pesquisa.

#### 3.1.1 Pesquisa qualitativa

A metodologia é qualitativa, uma vez que o nosso objetivo é interpretar as perceções dos professores sobre a avaliação. Segundo Gressler (1979, p.13), "não há área do

conhecimento humano onde a pesquisa esteja ausente". É por meio da investigação que descobrimos o novo. Bogdan e Biklen (1982, citado por Lüdke e André, 1986), afirmam que uma das características básicas que configura a pesquisa qualitativa é ter o ambiente natural como principal fonte de dados e o pesquisador seu principal instrumento.

A pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa que "está interessada nas representações dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano sobre à questão em estudo" (Flick, 2009, p. 16). Segundo Chizott a pesquisa qualitativa:

> [...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado, O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2001, p. 79).

Observamos que, para o autor, a pesquisa desenvolvida numa perspetiva qualitativa estabelece uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado, "indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos" (Chizotti, 2006, p. 84).

A pesquisa qualitativa tem várias características que permitem, a partir de interação e da vivência de grupos ou indivíduos, compreender e narrar fatos que ocorrem na escola, tais como: analisar o que os professores entendem por avaliação da aprendizagem e como a realizam dentro do espaço escolar, bem como as comunicações desenvolvidas; perceber como os resultados da avaliação são expressos e comunicados aos pais, alunos e demais interessados, levando em consideração suas particularidades; além da investigação de documentos.

O estudo qualitativo "é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (Lüdke & André, 1986, p. 18). A pesquisa qualitativa "é orientada para análise de casos concretos em suas particularidades temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais" (Flick, 2004, p. 28).

Nessa linha de pensamento, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que a pesquisa qualitativa;

> Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campos, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravuras e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista,

> interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem.

Flick (2009) argumenta que uma das perspectivas da pesquisa qualitativa é a da descrição da formação das situações sociais, posição teórica que está ancorada na etnometodologia e no construcionismo, a do interesse em rotinas da vida cotidiana e na formação da realidade social. Essa perspectiva examina a relação com a realidade, lidando com processos construtivos ao abordá-la, e considera que as realidades são produtos sociais das pessoas, de interações e instituições cujas "interações são envolvidas na produção de realidades nas quais elas vivem ou ocorrem, e que esses esforços produtivos se baseiam em processos de produção de sentidos" (Flick, 2009, p. 29).

Flick (2004, p. 20) acredita que as ideias centrais da pesquisa qualitativa "consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores", favorecendo a construção do conhecimento do qual ela faz parte.

O estudo qualitativo permite ao pesquisador escolher os métodos e teorias convenientes ao tipo de pesquisa realizada, bem como "no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos" (Flick, 2009, p. 23).

> A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais- que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (Denzin & Lincoln, 2006, p.17).

Nessa perspetiva, "os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos" (Flick, 2009, p. 24). O campo de estudo oportunizou a investigação da prática e da interação dos sujeitos, para averiguar suas concepções avaliativas como docentes, e os instrumentos que eles utilizam para investigar a aprendizagem de seus alunos. Chizotti (2006, p. 20) acredita que "a pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, molda a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa".

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 23), os pesquisadores qualitativos "ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e

as limitações situacionais que influenciam a investigação" e buscam atribuir significado e algumas vezes solução para as questões investigadas.

### 3.2 Estudo de caso

De acordo com André e Lüdke (1986), o estudo de caso pode ser *simples e específico*, como o de um único sujeito, ou *complexo e abstrato*, como o de um conjunto de situações que possuem a mesma classificação: as classes de alfabetização ou o ensino noturno, por exemplo. O caso a ser estudado deve ser bem delimitado e apresentar contornos bastante definidos no desenrolar do estudo.

Com efeito,

> Os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextuado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico. O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados (Chizotti, 2006, p. 136).

O estudo de caso pode acontecer em pesquisas qualitativas ou quantitativas, mas deter-nos-emos no estudo de caso da pesquisa qualitativa. Nessa perspetiva, o estudo de caso envolve uma coleta sistémica de dados sobre uma pessoa, uma família, um evento, uma atividade ou um conjunto de relações para melhor conhecer as suas características e o modo como operam em um contexto real. Como uma modalidade [...] reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posterior.

André e Lüdke (1986, p. 65), apontam como características fundamentais do estudo de caso:

> i) visar à descoberta; ii) enfatizar a interpretação em contexto; iii) buscar retratar a realidade de forma completa e profunda; iv) usar uma variedade de fontes de informações e v) representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Ainda são características essenciais num estudo de caso qualitativo: i) particularidade, ii) descrição, iii) heurística e iv) indução. A *particularidade* versa sobre a ação de focalizar uma situação, programa ou fenômeno. **(**1986, p. 17). É adequado para realizar investigações sobre problemas práticos e questões que emergem do dia a dia. A *descrição* refere-se ao produto final do estudo de caso, que consiste numa descrição densa do fenómeno que está sendo estudado,

uma descrição completa e literal das citações literais, figuras literárias. A *heurística* significa que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o que foi estudado. Pode revelar descobertas, ampliar a experiência ou confirmar o que já é conhecido.

Brandão (2000) define o estudo de caso de acordo com os objetivos da investigação. Dessa forma, haveria três tipos de estudo de caso: i) intrínseco, ii) instrumental e iii) coletivo. O primeiro tem o objetivo de compreender os aspectos intrínsecos de um caso particular e não de construir teorias, ou elaborar construções abstratas. O segundo visa ao exame de um caso para esclarecer uma situação, ou refinar uma teoria, servindo o caso apenas como pano de fundo para que sejam feitas pesquisas posteriores. O terceiro significa estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma coleção mais ampla de casos conexos.

Devido às especificidades e particularidades do fenómeno investigado, o estudo de caso apresentou-se como recurso adequado para a execução dessa pesquisa. Possibilitou, desse modo, o acesso às informações relevantes para a compreensão do fenómeno, que se encontra delimitado em um contexto da realidade atual.

## 3.3 Metodologia de recolha de dados

### 3.3.1 Questionário

Os questionários foram elaborados de acordo com os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 184), os questionários devem ser "constituídos de uma série ordenada de perguntas, os quais devem ser respondidos sem a presença do inquiridor".

As questões foram organizadas em perguntas fechadas de respostas condicionadas, com escala discreta, tipo Likert, de cinco níveis, sendo: 1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- não concordo nem discordo; 4- concordo; 5- concordo totalmente. A ordem e formulação dos itens foram elaboradas tendo em vista os objetivos da pesquisa.

A elaboração do questionário exige muita atenção. As questões devem possibilitar a coleta de informações que atendam aos propósitos da pesquisa, porém devem ser limitadas, pois se o questionário for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações (Marconi & Lakatos).

Outro cuidado tomado foi o de acrescentar ao questionário uma nota explicativa com a entidade vinculada à pesquisa, bem como seus objetivos e o nome da pesquisadora. Moreira e Caleffe (2008, p. 106) apontam para alguns quesitos na elaboração do questionário como

"atrativo em termos de apresentação: breve quando for o caso; fácil de entender; de preenchimento razoavelmente rápido".

Realizamos um pré teste do questionário com 3 professores, no início do mês de agosto. A pré-testagem serviu para verificar as possíveis falhas ou complexidade de questões, se a linguagem estava adequada, bem como se o número de questões não era insuficiente ou excessivo, tendo em vista o aprimoramento e o aumento de sua validade.

No final do mês de agosto, realizamos a pesquisa. O questionário era para ser distribuído em formato de papel, porém, com a pandemia covid-19, utilizamos a plataforma do *google forms.* Esta ferramenta foi desenvolvida especificamente para a recolha de informações e foi realmente muito importante para que essa pesquisa se concretizasse. Os 18 professores que lecionam nas 5 escolas do agrupamento responderam ao questionário.

A aplicação do questionário tem diversas vantagens e Marconi e Lakatos (2010) apontam algumas delas a saber:

> a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados; b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente; c) Abrange uma área geográfica mais ampla; d) Economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo; e) Obtém repostas mais rápidas e mais precisas.; f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.; g) Há mais segurança, pelo facto de as respostas não serem identificadas. h) Há menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador.; i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.; j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.; l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (p. 184-185).

O questionário foi divido em duas partes: a primeira com um conjunto de perguntas relativas ao perfil dos professores. A segunda parte, com perguntas de opinião, relacionadas com a avaliação da aprendizagem, sendo subdividida em quatro blocos de questões, que constituem as dimensões de análise do trabalho (variáveis dependentes) e que abordaremos a seguir, de forma detalhada.

Bloco 1 – nosso objetivo era compreender quais as conceções de avaliação que os professores defendem. Foram-lhes apresentadas oito questões para que eles indicassem o grau de concordância relativamente a cada uma delas.

Bloco 2 – através do qual objetivamos identificar as práticas de avaliação mais utilizadas pelos professores, ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. O bloco em questão integrava oito itens de análise.

Bloco 3 – composto por cinco itens, com o objetivo de saber quais as modalidades de avaliação mais utilizadas pelos professores (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa).

Bloco 4 – em que foi apresentado um conjunto de seis instrumentos e metodologias de avaliação. O nosso objetivo era saber quais eram os instrumentos e metodologias que mais eram utilizados na sala de aula pelos professores.

Foi estabelecido o prazo de uma semana para que os sujeitos respondessem ao questionário, cujo conteúdo foi analisado e utilizado como base para a elaboração do roteiro de entrevistas realizadas posteriormente.

### 3.3.2 Entrevista

Por causa da pandemia COVID-19, tivemos alguns constrangimentos para realização das entrevistas. A princípio, pensamos em realizar as entrevistas nas escolas. No entanto, com as escolas fechadas, entrámos em contacto com cada professor e fomos até à casa de alguns, apenas a coordenadora foi entrevistada em uma das escolas do agrupamento.

A escolha da entrevista deu-se por que ela não é um instrumento percebido apenas como "um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa" (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 17).

A utilização da entrevista nas pesquisas qualitativas requer alguns cuidados:

> a) Planeamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.; b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.; c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.; d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade.; e) Contacto com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.; f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo; g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes (Marconi; Lakatos, 2010, p. 182).

Elaborou-se um roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas. Para Queiroz (1991, p. 147), "a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos".

Foram selecionados 2 professores, em cada nível, do 1º ano ao 3º anos e 3 professores do 4º, que totalizaram 9 professores, constituindo metade dos professores do ensino básico. Não utilizamos critérios para a escolha dos professores, apenas considerámos suas disponibilidades de atendimento para realização das entrevistas. Inicialmente os entrevistados mostraram-se, na sua maioria, nervosos por saber que a conversa seria gravada. Para Marconi & Lakatos (2010)

o contacto inicial deve constituir-se de uma conversa agradável, explicamos os objetivos da pesquisa, sua finalidade e a importância da participação, em que o caráter confidencial será mantido. Importante também é "criar um ambiente que estimule e que leve o entrevistado a ficar à vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem. A conversa deve ser mantida numa atmosfera de cordialidade e de amizade" (Marconi & Lakatos, 2010, p. 182).

Para Szymanski (2004, p. 27), "a preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, e esses períodos iniciais não devem ser considerados como "perda de tempo", pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador". Nesse momento o entrevistado começa a interagir e passa a se acalmar, comenta suas vivências e opiniões, "quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis" (Marconi; Lakatos, 2010, p. 182).

Szymanski (2004, p. 35) explica que "é importante deixar o entrevistado discorrer livremente, mesmo que se afaste do tema proposto, bem como verificar as várias facetas do fenômeno estudado". Rosa & Arnoldi (2006, p. 22) completa ao dizer que, "no decorrer da conversação já instalada, o entrevistado tem a oportunidade de começar a avaliar o pesquisador/entrevistador como alguém realmente interessado em sua existência, transformando-o, muitas vezes, num verdadeiro confidente".

O trabalho com entrevistas numa pesquisa qualitativa, segundo Brandão (2000, p. 8), "reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado".

Para Rosa & Arnoldi (2006), às vezes, o entrevistado percebe a entrevista como um momento de desabafo; assim, deve-se não interferir e, posteriormente, selecionam-se na sua fala as respostas que interessam à investigação já estabelecida. Assim, o entrevistador deve "agir com discernimento, não se envolvendo emocionalmente, mas aproveitando para fazer uma investigação mais profunda, pois, com certeza obterá os dados esperados". (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 22).

Após a recolha de informações/dados, por meio das entrevistas, tanto o entrevistador como o entrevistado,

> [...] terão trocado diversas perguntas, algumas sobre o tema em questão e outras sobre alguns itens abordados aleatoriamente na entrevista.

> Essa inter-relação de perguntas e respostas simultâneas resume-se no desejo ou no anseio de se estabelecer uma reciprocidade, colocando, assim, em pauta a problemática da subjetividade (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 23).

As entrevistas devem ser transcritas na íntegra, pois "quanto mais completo e fiéis forem os protocolos e suas transcrições, maiores as possibilidades de realização de uma análise de alto nível" (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 61). No entanto, no momento da análise faz-se necessário que o pesquisador estabeleça critérios,

> [...] devendo ser dotado de habilidades que lhe proporcionem condições de distinguir e de selecionar respostas adequadas ao tema, pois estas, como explicitado, foram emitidas em momentos mais íntimos, repletos de sentimentos e, logicamente, de subjetividade de ambas as partes (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 24).

Tal afirmativa leva-nos a refletir sobre a utilização da entrevista como instrumento de coleta de informações/dados a ser tratado criteriosamente, tanto em sua elaboração como no momento de realização, transcrição e principalmente na análise, visto que o conteúdo da entrevista é resultado de respostas "às vezes, sem muita reflexão, sendo a fala elaborada com a síntese de múltiplas experiências que o entrevistado mesmo seleciona e interpreta no exato momento em que é interrogado ou questionado" (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 25).

As perguntas para as entrevistas dos professores e da coordenadora (anexo II) foram elaboradas tendo em vista os objetivos da pesquisa. As perguntas da entrevista dos professores foram organizadas em cinco blocos como iremos especificar a seguir:

Bloco A - Legitimação da entrevista - tínhamos como objetivo motivar e garantir a confidencialidade da entrevista e informar os entrevistados acerca da natureza e objetivos da pesquisa;

Bloco B - Perceção de avaliação da aprendizagem - pretendíamos recolher dados que permitissem compreender as perceções dos entrevistados relativamente à avaliação da aprendizagem;

Bloco C - Perceção sobre tipos/modalidades de avaliação;

Bloco D - Recolher dados de perceção sobre instrumentos de avaliação;

Bloco E - Recolher dados de perceção sobre o modelo de avaliação do Ministério da Educação.

## 3.5 Metodologia de análise dos dados

### *3.5.1 Entrevistas semi-estruturadas*

As entrevistas foram estudadas por base a análise de conteúdo. Basicamente, a análise de conteúdo constitui-se um conjunto de técnicas de análise das informações/dados qualitativos (Franco, 1986) e consiste numa das técnicas usadas para a análise das entrevistas.

O processo de categorização das entrevistas foi bastante demorado, pois consistiu uma etapa complexa, na medida em que, com constância, as unidades de significados encontradas eram sujeitas de inscrição em mais de uma categoria de análise, por isso fizemos uso também do método de "comparação constante" (Lemos, 1993), agrupando e reagrupando os elementos idênticos ou semelhantes e, separando, a princípio o material inicial. Cada categoria foi definida a partir dos indicadores, em termos de significado central do conceito que incluía, o que constitui o processo interpretativo (Vala, 1986).

Utilizamos ainda o processo que Bardin (1995) denomina de leitura flutuante, seguida de interpretação, dando origem à verificação de algumas hipóteses de categorização. Consideramos unidades de registo as proposições, entendendo por tal uma afirmação, declaração, juízo, frase ou um elemento de uma frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos.

Em função do significado dos indicadores, num processo de constante análise, definição e redefinição, foram-se formando diversas categorias, procurando assim que as mesmas fossem pertinentes e objetivas. Depois de codificados e categorizados, os resultados foram quantificados em frequências absolutas, por um lado, a cada sujeito e, por outro, a cada indicador, subcategoria e categoria. Para estas três últimas obtiveram-se as frequências relativas (Vieira, 2012). Em seguida, utilizámos o Excel. E de forma a visualizarmos melhor os resultados criámos os gráficos.

As entrevistas foram codificadas com uma inicial maiúscula (P1...P9) e de acordo com um número que se lhe juntou, correspondendo à sua localização na respectiva entrevista efetuada (Anexo I).

### *3.5.2 Questionários*

Para a análise dos dados resultantes dos questionários, tal como foi feito para as entrevistas, seguimos uma lógica de conexão para compreender o processo de encadeamento dos itens que estabelecemos entre as dimensões que as compõem, no sentido de apresentar os resultados de forma mais clara e rigorosa possível.

As informações/dados recolhidos através do inquérito aos professores, foram objeto de uma leitura informatizada e tratados através dos programas: *Excel e Google formes*. Todos os valores percentuais apresentados foram calculados em relação, ao número total de respondentes a cada item e em relação blocos do questionário.

Para obter um perfil descritivo dos professores do ensino básico que responderam aos questionários, optámos pela análise descritiva dos inquiridos (18 respondentes).

### 3.6 Caracterização do agrupamento e do público pesquisado

O agrupamento é constituído por 5 escolas, onde funciona o I ciclo do ensino básico que vai do 1º ao 4 º ano e do II ciclo que vai do 5º ao 8º ano e o 9 º anos do Secundário. São 45 professores, sendo 18 professores do I ciclo do ensino básico e 27 professores do II ciclo e secundário, um coordenador pedagógico para o ensino básico, um coordenador pedagógico para o ensino secundário e um diretor para todo o agrupamento.

As escolas ficam localizadas em bairros com bastante vulnerabilidade social. Na primeira escola funciona apenas o ensina básico, tendo 3 turmas de cada ano. A segunda escola, onde também funciona como centro do agrupamento, funciona do ensino básico ao ensino secundário, sendo duas turmas do ensino básico de 1º ao 3º anos. A terceira escola é constituída apenas pelo ensino básico e funciona uma turma do 1º e 2º anos. Na quarta escola funciona apenas o ensino básico, com uma turma de 3º e 4º ano. A quinta escola possui uma turma de 1º ao 4º anos.

A nossa pesquisa restringiu-se ao I ciclo do ensino básico, e aplicámos o questionário para um total de 18 professores, entrevistamos 9 professores e 1 coordenadora.

# Capítulo IV

# 4 Apresentação e Discussão dos Dados

## 4.1 Perceção dos Professores sobre Avaliação

Na apresentação dos resultados dessa pesquisa, tivemos, como objetivo, sistematizar as informações/dados obtidos de modo a transmiti-los de forma rigorosa, mas de maneira concisa e simples. Deste modo, decidimos fazer em três momentos: primeiro, são analisados os resultados das entrevistas semi-estruturadas feitas aos 9 professores que lecionam no ensino básico do agrupamento escolar estudado; seguidamente, analisamos as informações da entrevista realizada com a coordenadora e por último analisamos as informações/dados do questionário aplicado aos 18 professores pesquisados.

## 4.2 Apresentação dos dados da entrevista com os professores

Os resultados são apresentados, utilizando quadros que mostram a frequência com que os professores mencionam determinado assunto, ou seja, indicadores, a partir dos mesmos, criámos categorias e subcategorias.

Passamos, seguidamente, a apresentar os dados que obtivemos após a análise das entrevistas e que, globalmente, podem ser consultados no Anexo III.

O conjunto dos dados deu a origem a quatro (4) categorias, a saber:

- Perceção sobre avaliação da aprendizagem.
- Perceção sobre tipos/modalidades de avaliação.
- Perceção sobre instrumentos de avaliação.
- Perceção sobre o modelo de avaliação do Ministério da Educação.

### *4.1.1 Categoria: Perceção sobre avaliação da aprendizagem*

Na categoria "Perceção sobre avaliação da aprendizagem," emergiram quatro subcategorias, de alguma forma mostrando as perceções dos entrevistados acerca deste tema segundo a análise feita, relacionam-se com a definição de avaliação da aprendizagem, dificuldade na avaliação da aprendizagem, maioria dos alunos com resultados insatisfatórios na avaliação e a recuperação dos alunos com resultados pouco satisfatórios.

A leitura do Quadro 1.1 permite-nos observar que, da análise das entrevistas, e no que se refere às representações sobre a avaliação da aprendizagem, os entrevistados tendem a centrar a sua opinião que avaliar permite a descoberta do aprendizado, com indicador de 33% das referências desta categoria.

**Quadro 1- Definição de Avaliação da Aprendizagem**

| Subcategoria | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Definição de Avaliação da aprendizagem | Alcance dos objetivos | 3 | 25 | 3 | 33 |
| | Observação do que ensinou | 2 | 17 | 2 | 22 |
| | Descoberta do aprendizado | 4 | 33 | 4 | 44 |
| | Perceção das dificuldades dos alunos. | 3 | 25 | 3 | 33 |
| | **Total** | **12** | **100** | **4** | **44** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Observamos que entre os professores entrevistados, 33% vêem por meio da avaliação a descoberta do aprendizado, em que é possível diagnosticar se os alunos realmente assimilaram e aprenderam os conteúdos propostos 25% considera que é possível ver se os objetivos foram alcançados, utilizando diariamente mecanismos e formas de ensino. Outros 25% acreditam que, por meio da avaliação, tem-se a perceção das dificuldades dos alunos, e 17% acreditam que através da avaliação pode observar-se o que foi ensinado.

O conceito de avaliação pode ter vários sentidos, sujeito a distintas conceções. Os professores, em seu conjunto entendem que a avaliação orienta o trabalho docente na sua relação com os alunos e auxilia os alunos a seguir o seu próprio processo de aprendizagem.

É possível observar, através das falas dos professores, que avaliar o educando é envolver-se com ele numa relação alicerçada nas práticas do processo avaliativo. Para Luckesi (2008), avaliar é acompanhar a construção do conhecimento e, de modo geral, se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos. Não é apenas "medir", comparar ou julgar, uma vez que deve ser instrumento para acompanhar o desenvolvimento do educando. A função da avaliação é investigar a qualidade do desempenho do aluno, objetivando intervir para a melhoria dos resultados. Entendemos, assim, que avaliar é buscar um diagnóstico que possa indicar se há ou não necessidade de uma intervenção para alcançar a aprendizagem.

**Quadro 2- Dificuldades na avaliação da aprendizagem**

| Subcategoria | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Dificuldades na avaliação da aprendizagem | Sem dificuldades na avaliação | 4 | 40 | 4 | 44 |
| | Alunos com dificuldade de aprendizagem | 3 | 30 | 3 | 33 |
| | Avaliação oral | 2 | 20 | 2 | 22 |
| | Alunos com necessidades educativas especiais | 1 | 10 | 1 | 11 |
| | **Total** | **10** | **100** | **4** | **44** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Muitos professores sentem dificuldades em avaliar os alunos, o que nos permite afirmar, a partir das entrevistas, que avaliar não é tarefa fácil, e nos faz pensar nas formações que têm recebido na caminhada pedagógica, uma vez que os professores apresentam dificuldades em avaliar os alunos com dificuldades de aprendizagem (30%), na avaliação oral (10%) e alunos com necessidades educativas especiais (10%), apenas 40% dos professores declararam que não têm dificuldades em avaliar os alunos.

De acordo com os professores, "a maioria dos alunos tem dificuldades na aprendizagem, precisam ser avaliados oralmente, pois muitos não sabem ler, nem escrever…"( P.5). Assim sendo, 60% dos professores sentem dificuldade em avaliar os alunos, o que aponta para a necessidade de formação contínua nesta área.

Estes dados fazem-nos pensar que é necessário o professor observar suas práticas avaliativas para identificar suas próprias dificuldades e refletir sobre o poder do ato de avaliar, uma vez que essa proporciona a interação do ensino com a aprendizagem, remetendo aos alunos seus avanços e suas dificuldades, e aos professores êxito em suas metodologias e práxis. Conforme Hoffmann (2003, p.28), é necessário que os professores comecem a refletir sobre o modo pelo qual aplicam seus exames escolares, pois envolvidas no quotidiano escolar, devem possuir ações mais profundas, desvinculadas do foco nos resultados perfeitos e ideais. Acreditamos, assim, que o professor poderá minimizar as dificuldades deste procedimento que é tão importante para que os alunos aprendam.

**Quadro 3 - Maioria dos alunos com resultados insatisfatórios na avaliação.**

| Subcategoria | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Maioria dos alunos com resultados insatisfatórios na avaliação | Responsabilidade do professor | 9 | 75 | 8 | 88 |
| | Reponsabilidade do aluno | 1 | 8 | 1 | 11 |
| | Responsabilidade dos pais/encarregados de educação | 2 | 17 | 1 | 11 |
| | **Total** | **12** | **100** | **8** | **88** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Observamos pelo quadro, e pelas palavras dos professores, que 75% se responsabilizam pelos resultados insatisfatórios das avaliações dos alunos, "Quando a maioria da turma não atinge bons resultados, a culpa é do professor, provavelmente porque não está utilizando a metodologia adequada, ou não está preparado…" (P.6). Apontam ter escolhido uma metodologia de ensino inadequada ou falta de preparação para aquele grupo de alunos. Além disso, cogitam mudar a estratégia utilizada e refazer atividades com a finalidade de alcançar o objetivo pretendido.

A responsabilização por parte do aluno foi pouco indicada, com apenas 8%, o que parece justificável pela faixa etária. É necessário, principalmente neste período do ensino básico, que os adultos estejam sempre junto ao educando, direcionando o caminho que deve ser percorrido. Segundo Luckesi (2008), primeiro, o aluno vê o professor fazer, depois o aluno faz junto com o professor e só então este aluno deve ter condições de executar a tarefa de forma autônoma.

Os pais também são apontados como responsáveis pelos resultados insatisfatórios, com 17% de indicação. De acordo com um dos professores "…os pais que não acompanham, sempre com brigas em casa, com ataques, ou pais que bebem, então também não ajuda e torna a vida do professor complicada" (P.3). Percebemos o quanto a participação da família influencia no desenvolvimento escolar do aluno. E quando esta não cumpre a sua função na educação escolar dos filhos, deixa aos professores a incumbência total de educar, com reflexos pouco satisfatórios no geral.

**Quadro 4 - Recuperação dos alunos com resultados pouco satisfatórios**

| Subcategoria | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Recuperação dos alunos com resultados pouco satisfatórios | Reforço escolar | 2 | 16 | 2 | 22 |
| | Utiliza fichas de exercícios | 3 | 23 | 3 | 33 |
| | Trabalhos individuais | 3 | 23 | 3 | 33 |
| | Contação de histórias | 1 | 9 | 1 | 11 |
| | Realização de Jogos e brincadeiras | 2 | 15 | 2 | 22 |
| | Perguntas orais | 2 | 15 | 2 | 33 |
| | **Total** | **13** | **100** | **3** | **33** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Através da tabela é possível observar que, na recuperação dos alunos com resultados pouco satisfatórios, 23% dos professores optam por aplicar fichas de exercícios e 23% trabalhos individuais, sendo realizados nos intervalos, em casa ou turnos opostos, 16% realizam o reforço escolar dando mais horas de aulas. Pouco se utiliza os jogos, brincadeiras (15%) e contação de história (8%) como recurso de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O que foi atrás dito constitui uma perda na aprendizagem dos alunos, uma vez que para esta faixa etária a ludicidade é muito importante. Segundo Froebel (*apud* Santos, 2001), as brincadeiras tornam a sala de aula mais produtiva, as crianças acreditam ser mais valorizadas, com maior rendimento escolar tanto no aprendizado quanto no convívio entre colegas. Concebe brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico e moral cognitivo, entende também que a criança necessite de orientação para seu desenvolvimento. Percebe-se assim que é através desses momentos lúdicos que a criança consegue desenvolver-se melhor.

### *4.1.2 Categoria: Perceção sobre tipos/modalidades de avaliação*

Na categoria "Perceção sobre tipos/modalidades de avaliação", emergiram três subcategorias, mostrando que, de alguma forma, as perceções dos entrevistados acerca deste tema, se relacionam com os tipos e modalidades de avaliação, *feedback* e autoavaliação.

**Quadro 5- Tipos/modalidades de avaliações**

| Subcategoria | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Tipos/modalidades de avaliações | Referente a avaliação Somativa | 11 | 30 | 9 | 89 |
| | Referente a avaliação Formativa | 20 | 54 | 9 | 100 |
| | Referente a avaliação Diagnóstica | 6 | 16 | 4 | 44 |
| | **Total** | **37** | **100** | **9** | **100** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Sobre a perceção dos tipos/modalidades de avaliação, 54% dos professores afirmam que a modalidade de avaliação mais utilizada é a formativa, "Na sala de aula, eu utilizo mais a formativa, gosto de fazer a avaliação formativa, através de exercícios, a gente vê se o aluno está a aprender ou não..." (P. 8). Segundo relatos, através da avaliação formativa é possível observar individualmente cada aluno, as suas dificuldades e avanços, permite avaliar diariamente o aluno, através das tarefas de casa e na oralidade, observando se a criança aprendeu ou não. A avaliação formativa, conforme se compreende, investe na observação e na interpretação dos processos cognitivos vivenciados pelo aluno e dos conhecimentos ainda necessários ao pleno desenvolvimento de cada um dos alunos.

Outros 30% utilizam também a avaliação somativa. Segundo um dos professores, "A somativa nós utilizamos porque é obrigatório…" (P.1), percebemos uma contradição entre o discurso e a prática, uma vez que um dos instrumentos mais utilizados é o teste, que acontece duas vezes em cada trimestre, totalizando 6 testes anuais. Apesar dos esforços dos professores em utilizar a avaliação formativa, o que observamos é a prevalência da avaliação somativa em detrimento da avaliação formativa.

A contradição referida acima tem reflexo na percentagem da modalidade de avaliação diagnóstica pouco utilizada. Apenas 16% utilizam esta modalidade de aprendizagem, o que nos faz questionar, como desenvolver uma avaliação formativa sem saber o quê aluno já sabe, quais os desafios que ele precisa superar? Perguntas estas que são respondidas por meio da avaliação diagnóstica que é realizada no início de cada ano letivo, ciclo, unidade ou período, constatando quais as aprendizagens e dificuldades dos educandos, de acordo com os conteúdos ensinados no ano, ciclo ou unidade anterior, por meio desta tem-se a percepção daquilo que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender (Luckesi, 2005).

A avaliação, se considerada como um processo diagnóstico, visa a reorganização dos processos de ensino e aprendizagem. Compreender e assumir na prática quotidiana esta modalidade de avaliação exige grande energia do professor e disponibilidade de tempo, que vai muito além das aulas, porque é necessário individualizar os percursos de aprendizagem pela diversificação dos procedimentos de ensino, o que demanda planeamento cuidadoso e preparo detalhado, bem como acompanhamento direto do aluno, o que não se configura fácil (Luckesi, 2005).

Conceber os percursos a serem trilhados pelos alunos, para a apropriação de novos saberes, exige do professor compreender o estágio de desenvolvimento em que se encontram, os saberes que dominam, as dificuldades que vivenciam, para que, considerando inúmeras variáveis que contemplam cada aluno, bem como o coletivo de alunos em sala, o professor organize atividades que permitam a cada um, e a todos, continuar evoluindo no apossar-se dos conhecimentos.

Existe grande dificuldade em superar a perspetiva de trabalhar o todo, como se os alunos aprendessem do mesmo modo, ao mesmo tempo, seguindo os mesmos percursos, para desenvolver uma prática pedagógica que contemple as individualidades e respeite os cursos de aprendizagem seguidos pelo aluno (Despresbiteris, 1998).

**Quadro 6- *Feedback*.**

| Subcategoria | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| *Feedback* | Compreensão em que erraram | 8 | 66 | 6 | 67 |
| | Compreensão em que deve melhorar | 4 | 34 | 4 | 44 |
| | **Total** | **12** | **100** | **6** | **67** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Os professores afirmaram que recorrem constantemente a esta ferramenta, 33% relatam que é por meio de *feedback* das atividades realizadas que se tem a compreensão em que se pode melhorar, levando à compreensão das questões erradas (67%), a fim de ver o que deu certo e o que poderia melhorar o desempenho dos alunos. Segundo um dos professores, o *Feedback* "é importante para o aluno saber onde errou e em que acertou. Além disso permite ao aluno tirar dúvidas" (P.6).

Para Linda Allal, (1986), o *feedback* é imprescindível, pois irá resgatar com os alunos suas dificuldades com relação a determinados conteúdos que deverão ser revistos/retomados. Torna-se necessário que o professor tenha um olhar cuidadoso para as aprendizagens e conquistas de cada aluno, respeitando o tempo e o ritmo de cada um e incentivando que progridam em suas aprendizagens.

**Quadro 7- Autoavaliação**

| Subcategoria | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Autoavaliação | Sem necessidade de auto avaliação | 4 | 44 | 4 | 44 |
| | As vezes recorre | 1 | 12 | 1 | 11 |
| | Para conscientizar os alunos sobre o que aprenderam | 4 | 44 | 4 | 44 |
| | **Total** | **9** | **100** | **4** | **44** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

A autoavaliação é uma ferramenta importantíssima para que o aluno tenha consciência de suas próprias aprendizagens. Admiramo-nos que 45% dos professores dizem que não sentem necessidade de autoavaliação e 11% disseram que só, às vezes, recorrem a este instrumento. Um dos professores relatou que "Não Faço. Acho que os alunos podem se sentir em baixo, desmotivados e com a sensação de incapacidade". Talvez por falta de conhecimento sobre o que é a autoavaliação e como pode ser utilizada na sala de aula.

Entendemos que a autoavaliação deve fazer parte da prática do professor. Um dos entrevistados compartilhou que "Gosto sempre de fazer a autoavaliação, para terem a certeza de que sabem mesmo porque, às vezes, os alunos copiam e querem convencer o outro. Porém quando eu mando fazer a auto avaliação os outros intervêem e acabam por ter certeza do que realmente sabem". Essa é uma declaração que faz parte dos 44% dos professores que dizem utilizar essa ferramenta como um momento de reflexão, que por meio deste os alunos podem refletir sobre suas próprias aprendizagens, mostram o que sabem e apontam quais as dificuldades enfrentadas pelos mesmos.

Para Despresbiteris (1998), é por meio da autoavaliação que o aluno mostra seus aprendizados, bem como suas maiores dificuldades diante dos conteúdos estudados. No entanto, deve ser muito bem conduzida pelo professor, para que os educandos possam ser fidedignos aos seus conhecimentos.

### *4.1.3 Categoria: Perceção sobre instrumentos de avaliação*

Na categoria "Perceção sobre instrumentos de avaliação", emergiram três subcategorias, de alguma forma mostrando as perceções dos entrevistados acerca desse tema. Segundo a análise feita, relacionam-se com os tipos de instrumentos utilizados, Dificuldades de assimilação dos instrumentos por parte dos alunos e Importância de diversificação de instrumentos avaliativos.

**Quadro 8- Perceção sobre instrumentos de avaliação**

| Subcategorias | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Tipos de instrumentos utilizados | Utilização de fichas | 5 | 19 | 5 | 56 |
| | Utilização Exercícios no quadro | 1 | 4 | 1 | 11 |
| | Utilização de Perguntas orais | 4 | 15 | 4 | 44 |
| | Utilização de Trabalhos em grupo | 3 | 11 | 3 | 33 |
| | Utilização de trabalhos em pares | 2 | 9 | 1 | 11 |
| | Utilização de trabalhos individuais | 4 | 15 | 4 | 44 |
| | Utilização de outros recursos | 6 | 23 | 4 | 44 |
| | **Total** | **26** | **100** | **5** | **56** |
| Dificuldades de assimilação dos instrumentos por parte dos alunos | Utilização de novos instrumentos | 6 | 46 | 5 | 56 |
| | Reforço do instrumento utilizado | 4 | 31 | 4 | 44 |
| | Solicitação de ajuda a outros professores | 1 | 8 | 1 | 11 |
| | Solicitação de ajuda a outros pais | 2 | 15 | 1 | 11 |
| | **Total** | **13** | **100** | **5** | **56** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Entende-se, por meio deste quadro, que os professores utilizam diversos tipos de instrumentos como metodologia de avaliação, 20% utilizam fichas, 4% exercícios no quadro, 16% perguntas orais, 12% trabalhos em grupo, 8% trabalhos em pares, 16% trabalhos individuais e 24% outros recursos que incluem vídeos, elaboração de cartazes, brincadeiras, entre outros.

Quando questionados sobre a dificuldade de assimilação dos instrumentos por parte dos alunos, 43% dos professores relatam que há dificuldades na utilização de novos instrumentos. Quando isso ocorre, o educador troca, procura novas estratégias, muda o método de avaliação. Outros 29% reforçam o instrumento utilizado, simplifica, repete de formas diferentes e faz variações no método de avaliação e de ensino.

Observamos que a avaliação necessita estar unida à prática metodológica do professor. Neste sentido, podemos afirmar que avaliação e metodologia são indissociáveis e necessitam de estar ligados. Não há como pensar em avaliação de forma isolada dos instrumentos metodológicos, dos conteúdos ou dos objetivos. É a relação existente entre esses elementos que sustenta o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Para Perrenoud (1999), a efetivação de uma prática avaliativa transformadora no sentido de torná-la formativa, pressupõe a mudança nas regras do jogo. Nesse caminho estão envolvidos os instrumentos de avaliação. Esses são responsáveis por auxiliar o professor a fazer uma avaliação da aprendizagem eficaz, atingindo de maneira eficiente os objetivos propostos.

**Quadro 9- Importância da diversificação de instrumentos avaliativos**

| Subcategoria | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Importância da diversificação de instrumentos avaliativos | Ampliação de visão | 2 | 22 | 1 | 11 |
| | Alcance individual | 2 | 22 | 2 | 22 |
| | Provocação do interesse | 2 | 22 | 2 | 22 |
| | Alcance de objetivos | 3 | 34 | 2 | 22 |
| | **Total** | **9** | **100** | **2** | **22** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Através deste quadro é possível perceber que os professores concordam com o que diz respeito à importância da diversificação dos instrumentos avaliativos. Segundo relatos de um dos entrevistados “É importante, porque cada aluno é diferente, um instrumento que serve para um pode não servir para o outro” (P.2) e, ainda, outro professor complementa que “Penso que é muito importante porque aqui vamos ampliar os horizontes dos alunos, vamos ter mais visão do que estamos fazendo em sala de aula”. (P.1)

Mediante as respostas dos mesmos, tivemos como indicações que, a partir da diversificação dos instrumentos avaliativos, é possível ampliar a visão tanto dos alunos como do professor, com 22% no que diz respeito à prática pedagógica, alcançar individualmente os alunos (22%), promover o interesse dos alunos com 22% e alcançar os objetivos propostos com 34%.

Os professores entrevistados reconhecem a necessidade de uma relação próxima e afetiva com seus alunos, como condição para a consecução dos processos de ensino e aprendizagem. Escutar a angústia dos seus alunos, dos seus problemas, das suas dificuldades

na sala de aula, ou fora dela, são fundamentos da prática de um professor que procura um relacionamento de maior profundidade com seus educandos.

Compreendemos também que não basta utilizar vários instrumentos avaliativos. É necessário, segundo Vasconcellos (2003), que o professor faça a reflexão crítica constante dos instrumentos de avaliação, questionando como são preparados os instrumentos, como são analisados e corrigidos, como é feita a comunicação dos resultados e o que se faz com os resultados colhidos. Todos esses pontos necessitam de ser desenvolvidos pelo professor para que os instrumentos possam auxiliar o professor na avaliação, de maneira que cada aluno atinja uma aprendizagem efetiva.

### *4.1.4 Categoria: Perceção sobre o modelo de avaliação do Ministério da Educação*

Na categoria "Perceção sobre instrumentos de avaliação", emergiram três subcategorias, mostrando as perceções dos entrevistados acerca deste tema, segundo a análise feita, e que se relacionam com os Modelo de avaliação proposto pelo ministério da educação, Critérios de avaliação da aprendizagem e Sugestões de melhoria ao modelo do Ministério da Educação.

**Quadro 10- Modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação**

| Subcategorias | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação | Reprovação do modelo proposto pelo ministério da Educação | 5 | 38 | 4 | 44 |
| | Aprovação do modelo proposto pelo Ministério da Educação | 2 | 15 | 2 | 22 |
| | Não participação dos professores em decisões referentes ao modelo de avaliação | 6 | 47 | 4 | 44 |
| | **Total** | **13** | **100** | **4** | **44** |
| Critérios de avaliação da aprendizagem | Ministério da Educação define os critérios | 8 | 40 | 8 | 40 |
| | Professores definem os critérios | 1 | 10 | 1 | 10 |
| | Autonomia do professor | 5 | 20 | 5 | 20 |
| | A não participação do professor na realização dos critérios | 6 | 30 | 6 | 30 |
| | **Total** | **20** | **100** | **8** | **40** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Segundo os entrevistados, sobre o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação, 46% consideram o modelo falho, fora do alcance, muitas vezes, por falta de acesso

à internet, falta de estrutura, espaço e parâmetros educacionais que não coincidem com a realidade local.

Outros 36% dizem não participarem nas decisões referentes ao modelo de avaliação, na elaboração dos manuais. Os mesmos acham que, eles deveriam elaborar e contribuir com o mesmo, uma vez que estão no dia a dia com os alunos e conhecem a realidade para trabalhar com as crianças.

Em relação à definição do critério, pode perceber-se, entre os professores entrevistados, que 50% concordam que, é o Ministério da Educação que define os critérios de avaliação da aprendizagem, orientam, definem e impõem os limites que não podem ser ultrapassados. outros 31% acreditam na autonomia do professor, na adequação conforme a realidade da turma, seguindo de acordo com o nível dos seus alunos, definindo os seus próprios critérios e avaliando os trabalhos realizados pelos alunos.

De acordo com estes professores, o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação é caracterizado por um modelo estático e segmentado, e que não há participação dos seus envolvidos, predominantemente centrado na figura dos governantes, zelando pela realização das normas, determinações e regulamentos, dissociado da realidade local.

Sobre modelo estático e fragmentado, Paro (2006) pontua que atualmente a escola está pautada pelo autoritarismo em seu quotidiano e pela falta de participação de seus interessados, o que não condiz com a democracia alcançada por meio da transformação da sociedade.

Ao contrário da visão centrada na figura do Ministério da Educação, muito autores propõem a democratização da gestão como um todo. Assim sendo, é de suma importância a necessidade de se propor a organização de fundamentos democráticos. Para tanto, é preciso que todos os envolvidos no processo escolar participem das decisões que lhe dizem respeito.

Deste modo, podemos inferir que a gestão democrática é um processo pelo qual há o envolvimento e a participação de pais, alunos, professores e funcionários, assegurada na LBSE (Lei nº 13/2018, de 7 de dezembro de 2018), especificamente no art. 81º, preconiza que: "São considerados parceiros no processo educativo, as associações de docentes, discentes, pais e encarregados de educação, de caráter mutualista, cooperativo, pedagógico, científico, cultural ou profissionais legalmente instituídas". Porém, na prática, no que tange à elaboração, por exemplo, de manuais, critérios de avaliação, ou decisões que afetam diretamente a prática dos professores na sala de aula, não é uma realidade.

Pedro Demo (1999), ressalva que há instituições que contradizem a conceção democrática, insinuando que o autoritarismo é mais eficaz, visto que as decisões são mais

rápidas e, muitas vezes, já foram tomadas, enquanto que pelo viés democrático o processo é um tanto quanto trabalhoso, já que todos necessitam opinar.

Esta se caracteriza por uma mobilização individual para superar atitudes de comodismo e individualismo, e tem como objetivo incentivar o trabalho de todos em equipa. Todavia, para muitos professores, participar é desnecessário, talvez por ser algo cultural ou ainda porque, seja mais prático receber tudo o que esteja pronto e legitimado.

**Quadro 11- Perceção sobre o modelo de avaliação do Ministério da Educação**

| Subcategorias | Indicadores | U.R | | U.E N=9 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Freq. | % | Freq. | % |
| Sugestões de melhoria ao modelo do Ministério da educação | Condições materiais das escolas | 4 | 40 | 3 | 33 |
| | Redução de avaliações somativas | 5 | 50 | 4 | 44 |
| | Formação contínua | 1 | 10 | 1 | 11 |
| | **Total** | **10** | **100** | **4** | **44** |

Legenda: U.R=Unidade de Registro e U.E= Unidade de Enumeração

Três grandes sugestões foram apontadas para a melhoria do modelo de avaliação do Ministério da Educação. 50% dos professores inquiridos diminuiriam, ou até retirariam, as avaliações sumativas. Segundo um dos relatos "Eu tiraria os testes somativos. Porque os alunos sabem os conteúdos, mas quando fala que é teste sumativo, eles bloqueiam e não conseguem fazer. Podemos avaliar todos dias, vendo onde acertaram ou erram sem essa pressão de testes. Deixaria os alunos mais à vontade oralmente." Os professores acreditam, em sua maioria, que a grande percentagem de avaliações somativas, que são obrigados, atrapalha o processo de ensino aprendizagem e causa bloqueio nos alunos, crêem que, se diminuísse ou até retirasse os testes sumativos, eles teriam condições de usar outros métodos de avaliação e não focariam tanto nos conteúdos dos testes.

Outros 10% acreditam que deveriam ter mais formação, uma vez que todos os anos o Ministério da Educação muda a maneira de avaliar. Esta indicação faz-nos pensar sobre as mudanças que acontecem no que tange à avaliação e que os professores muitas vezes só ficam sabendo quando vão avaliar.

Ainda outros 40% pensam que se devia investir em tecnologias, como televisões, *datashow*, livros didáticos, etc, principalmente nesta geração tecnológica. Esta sugestão faz-se necessária e é também urgente, devido aos últimos acontecimentos pandémicos, na medida em que é nítido o quanto a tecnologia pode ser usada em prol da educação, no geral, e do ensino e

aprendizagem em particular. Esses investimentos servem para promover atividades que despertem o interesse, trazendo motivação para os alunos e contribuindo para que estes se tornem mais autónomos.

Essa temática leva-nos a outros questionamentos, como a formação dos professores, para usar esta tecnologia nas salas de aulas. Segundo Almeida, "os educadores, têm de se preparar e preparar os alunos para enfrentar exigências dessa nova tecnologia, e de todas que estão à sua volta – a TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista" (2000, p.78).

Segundo Almeida (2000), a importância das tecnologias no ambiente escolar, bem como a vida em sociedade, amplia as possibilidades na construção e aquisição de conhecimentos, pois o acesso às informações podem ocorrer em qualquer tempo e espaço e acreditamos que esta é a visão que devemos ter como espaço escolar, uma educação para além da sala de aula, que prepara o educando para a vida.

### 4.2 Apresentação dos dados da entrevista com a coordenadora pedagógica

Passaremos a analisar a entrevista realizada com a coordenadora do agrupamento pesquisado. Procuraremos aprofundar as idéias e conteúdos fundantes que possam nos ajudar a compreender as perceções dos nossos sujeitos de pesquisa.

Decidimos entrevistar a coordenadora porque entendemos que é função do coordenador pedagógico, articular e mediar à formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores contribuindo para minimizar as dificuldades da prática pedagógica.

A coordenadora do agrupamento pesquisado tem cinco anos de experiência como professora do ensino básico, dois anos como coordenadora pedagógica, é licenciada em Ciências da Educação e não têm experiências em outras áreas além da docência. A entrevista com a coordenadora aconteceu no mês de fevereiro numa das escolas do agrupamento pesquisado. Evitaremos utilizar de forma redundante as falas da coordenara, salvo em situações que se torne pertinente.

A coordenadora, considera sua função como uma tarefa difícil, referindo-se às condições de trabalho em diversos sentidos, desde a infraestrutura até a desvalorização profissional. Considera que tais questões causam descontentamento e, consideravelmente a desistência da profissão. Para a coordenadora,

> O coordenador é uma figura que está ali à frente dos professores para ajudar! Muitas vezes, os professores pensam que o coordenador, está na escola para fazer policiamento, e também quando eu falo uma coisa, não sou eu, são orientações do Ministério da Educação ou da delegação. Mas mesmo com essas dificuldades, dou o meu melhor e procuro me avaliar constantemente para apoiar os professores no que necessário e contribuir para melhor qualidade da educação no agrupamento.

Contudo, acredita contribuir bastante para o bom desempenho do agrupamento. Enfatiza ainda, precisar estar sempre se policiando, verificando se suas práticas condizem com o objetivo principal que é socializar conhecimento de forma prazerosa e aceitável, para que possam fazer a diferença em seu convívio profissional.

De acordo com o decreto lei 8/2019 art. 47, é da competência do coordenador pedagógico:

> Organizar reuniões mais alargadas e, também, com grupos mais pequenos de trabalho, para criarem oportunidades de partilha, de reflexão e de discussão sobre práticas pedagógicas, a partir da observação de aulas;
>
> Criar mecanismos de acompanhamento do trabalho docente realizado nas diversas turmas, monitorizando a qualidade desse trabalho no que diz respeito à planificação do ensino, à adequação dessa planificação às características dos (as) alunos (as); diagnosticar as necessidades de formação dos (as) professores (as), etc.

Observamos que apesar de estar preconizado em lei que o coordenador deve acompanhar o professor em sua prática docente, segundo a coordenadora as visitas devem acontecer duas vezes em cada trimestre, mas que infelizmente nem sempre consegue faze-las, este ano não tinha feito visitas oficiais aos professores, porém, identificam os professores que mais precisam de apoio e auxiliam no que é necessário.

> Fazemos as visitas, em todos os trimestres, mas ainda não começamos. Mas o certo é duas visitas em cada trimestre, mas eu estou sempre na escola visitando as salas, informalmente, vejo os cadernos dos alunos, como é que estão, falo com os professores, em questão dos alunos que estão com mais dificuldades para ver como é que vamos fazer com esses alunos.

Nas visitas a coordenadora explicitou, que é possível identificar professores que trabalham com rigor e dedicação e que há outros que nem por isso, ao sugerir melhorias para os professores, muitos não acatam as sugestões, ou a fazem apenas no momento da observação das aulas.

Sobre as perceções de avaliação de aprendizagem dos professores segundo a coordenadora,

> Avaliação das aprendizagens nas escolas, é uma coisa que ainda precisa ser trabalhada muito. Porque, nós realizamos mesmo é a avaliação somativa, imposta pelo Ministério de Educação, através da realização de testes. Porém acredito que o professor deveria ter uma visão do que quer mesmo trabalhar, avaliar os alunos, porque eu não acho que os professores devem trabalhar a avaliação apenas seguindo as orientações que vem do Ministério, porém o professor tem pouca autonomia, pois precisam ensinar os conteúdos impostos.

> Acredito que a avaliação das aprendizagens é o elo mais fraco, porque estamos mais preocupados com a quantidade do que propriamente com a qualidade do ensino. O Ministério parece não está preocupado com a aprendizagem dos alunos e nem com a solidez do conhecimento, mas sim com a quantidade de alunos que vão passar e preencher as estatísticas.

Estas declarações denotam uma clara falta de autonomia por parte dos docentes. Por si só, esta é uma constatação que merece uma atenção especial, tanto por parte dos responsáveis educativos como por parte dos próprios professores, se pretenderem, em conjunto, construir uma escola capaz de responder aos desafios que hoje se colocam no campo da educação. Ainda de acordo com a coordenadora, os professores tem uma perceção de avaliação quantitativa por causa do modelo de avaliação que é imposto pelo Ministério da Educação, o que corrobora com as declarações dos próprios professores que dizem seguir as diretrizes do Ministério da Educação e que são os testes que tem maior importância.

O decreto lei 71/2015, de 31 de dezembro de 2015 no art. 5 salvaguarda que o sistema de avaliação das aprendizagens compreende as funções formativa e certificativa, mas segundo a coordenadora, o sistema de educação prioriza a certificativa e não a formativa.

Sobre as modalidades de avaliação,

> Os professores tem utilizado as modalidades de avaliação, a sumativa observo que acontece porque são obrigados através dos testes, a avaliação formativa através de ficha de exercícios práticos nas salas de aulas. A diagnóstica é quando estamos a entrar na escola, a começar as aulas, os professores fazem um teste diagnóstico, para ver o quê que os alunos já aprenderam e o que falta, para verem onde que vão começar.

De acordo com estas palavras constatamos, que a coordenadora foi bem superficial nas observações feitas aos professores sobre as modalidades de avaliação, ou como não faz com frenquencia o acompanhamento aos professores não sabe como acontecem na realidade. Isso se evidencia quando perguntamos sobre o domínio teórico e prático do sistema de avaliação de aprendizagens do Ministério de Educação por parte dos professores, a coordenadora afirmou que ela acreditava que deveriam saber porque o Ministério envia as orientações e que cabe ao professor ler os documentos e colocá-los em prática. O que fica explicito é que a avaliação somativa se sobressai, em todas as declarações feitas.

> O sistema de avaliação em Cabo Verde é um sistema frágil, porque, nós estamos mais preocupados com quantidade, não estamos interessados se os alunos apreenderam de verdade.
>
> A avaliação sumativa que se sobressai, os outros não tem peso. O que importa mesmo são os testes. O sistema de avaliação em Cabo Verde está muito aquém, deixa muito a desejar, os professores vão para sala de aula dá matéria e não estão preocupados se os alunos assimilam o conteúdo. Depois aplicam os testes.

Observamos que apesar do decreto lei 71/2015, de 31 de dezembro de 2015 no art. 16 preconizar que, o professor tenha como instrumentos de avaliação formativa uma caderneta que inclui o conjunto das fichas individuais do aluno e a ficha semanal e mensal da assiduidade, pontualidade, material, comportamento do aluno, na prática não acontece, o professor não recebe essa caderneta e trabalha sem nenhum tipo de materiais didáticos. Perrenoud (1992), nos alerta para o facto de, por mais boa vontade que exista, não é possível implantar uma avaliação formativa quando não existem condições de trabalho que o permitam, como, por exemplo, o elevado número de alunos por turma, a extensão dos programas que os professores leccionam, a rigidez de horários, entre outras.

No art. 21 do referido decreto assegura a progressão flexível dos alunos de 1º e 3 º anos, segundo a coordenadora os alunos vão passando de um ano para outro sem terem os domínios necessários, só podem ser retidos se os pais assinarem os documentos de retenção, o que na maioria das vezes não acontece, apenas quando chegam aos 4º anos podem ser reprovados. Isso tem causado vários constrangimentos para os professores que lecionam este ano escolar, pois tem se deparado com muitos alunos que não sabem ler nem escrever, o que traz dificuldades aos professores em avaliar.

Aponta que a responsabilidade do insucesso do aluno, é do professor, dos pais, do aluno e do sistema de avaliação. Do professor por não avaliar corretamente e não fazer diferenciação pedagógica; dos pais por não acompanhar os filhos na realização dos trabalhos de casa e não procurar a escola para saber como está a aprendizagem dos filhos, dos filhos por não se sentirem responsáveis em estudar e do próprio Ministério da Educação por não criar melhores condições para o professor e por colocar nos currículos conteúdos desnecessários.

Ao perguntarmos se o sistema de avaliação deveria ser integrado a uma determinada abordagem pedagógica ela respondeu que deveria ser,

> Comportamentalista, porque antes tínhamos uma educação que levávamos em conta o ser e o fazer. Agora não. Agora estamos nos baseando em estatísticas que dizem que os alunos passaram de ano, mas os alunos não estão a mostrar ou a colocar em prática.

> Penso que através do comportamento podemos desenvolver várias áreas e atingir os objetivos.

Segundo Bozetti (2009), na abordagem comportamentalista, o conhecimento é uma "descoberta" e é nova para o indivíduo que a faz. Portanto, caracteriza-se pelo primado do objeto (empirismo). Ao mesmo tempo em que a coordenadora defende uma abordagem comportamentalista, em suas palavras posiciona-se que o sistema de avaliação deveria retomar os exames em todas as classes, assim os alunos que não conseguissem os pré-requisitos mínimos ficariam retidos e teriam condições de terem uma aprendizagem mais efetiva. Neste modelo de abordagem tradicional, segundo Bozetti (2009), a avaliação é realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. É medida, portanto, pela quantidade de exatidão de informações que se consegue "reproduzir". Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc. que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. O que demostra que a coordenadora defende também a abordagem tradicional de avaliação.

Segundo a coordenadora, houve formação continua no início do ano letivo, porém não especificamente sobre avaliação. O que demonstra falhas do Ministério da Educação em promover formações sobre avaliação e aponta para a urgência da formação contínua nesta área para auxiliar os professores nas dificuldades que declararam possuir ao avaliar os alunos.

Em síntese diante das declarações da coordenadora podemos concluir que os professores, não recorrerem constantemente à avaliação formativa no processo dos alunos. Possivelmente, este facto deverá reflectir-se ao nível dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na escola, onde prevalecerão o protagonismo do professor e a transmissão de conhecimentos em detrimento do papel central que o aluno deveria ocupar nesse processo e das aprendizagens que deveria realizar.

### 4.3 Apresentação dos dados obtidos no questionário aplicado aos professores do ensino básico.

Como atrás referimos, passaremos a apresentar os dados recolhidos através do questionário aplicado aos 18 professores do ensino básico do agrupamento escolar pesquisado.

Passamos, seguidamente, a apresentar os dados que obtivemos após à análise do questionário. O mesmo foi divido em cinco (5) categorias a saber:

- Perfil dos professores
- Conceção de Avaliação

- Práticas de Avaliação
- Modalidades de Avaliação
- Instrumentos e Metodologias de Avaliação

Em cada categoria apresentamos um quadro com a totalidade dos dados obtidos. Para termos a visão da totalidade da categoria, seguidamente, apresentamos em forma de gráficos, para termos uma visão das questões em particular.

### *4.3.1 Categoria: perfil dos professores*

Neste bloco tivemos como objetivo conhecer o perfil dos professores, apontando o sexo, Idade, habilitação académica e tempo de serviço.

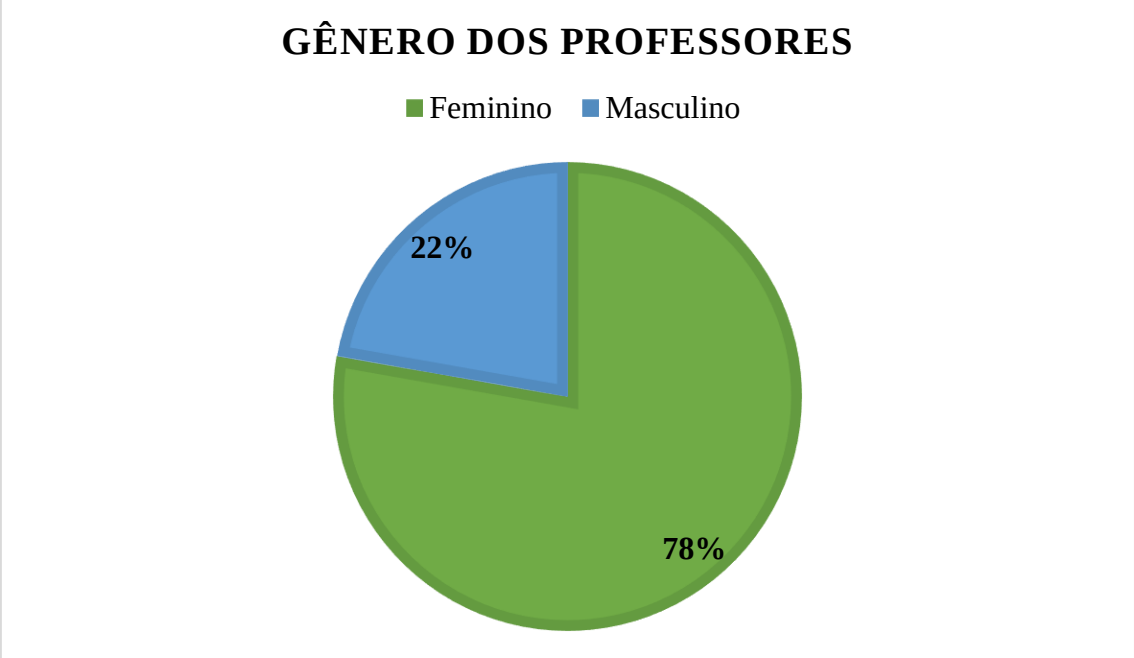



**Gráfico 1 - Gênero dos professores**

Como é possível observar no gráfico 1 sobre o sexo dos professores, o que predomina são as mulheres. Esse fenómeno já perdura por bastante tempo, porém no início não era assim, de acordo com Aranha (2006). No início, os homens é quem tinha o privilégio de ensinar, os chamados paidagogos. Pedagogo vem de «paidagogos» que significa "aquele que conduz a criança". Este era escolhido para acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Os estudos eram privilégio de uma pouca minoria. Com o passar dos anos, e com a necessidade de ensinar um contingente maior de pessoas para trabalharem nas fábricas, este modelo foi sendo alterado, abrindo espaço também para que mulheres pudessem ensinar.

Durante muito tempo os homens ainda constituíam uma maioria nas salas de aulas, mas com a modernidade essa realidade foi alterada. Hoje podemos observar que, ao redor do mundo, as mulheres têm sido a maioria dos profissionais da educação.

De acordo com estatísticas do INE, de 2019 em Cabo Verde, 59,8% de professores do ensino básico e secundário são constituídos por mulheres. Ao observarmos o gráfico do agrupamento estudado, vemos que 78% dos professores são mulheres, o que nos faz refletir que isso é conseqüência do esforço que as mulheres vêm realizando ao longo dos anos. E o seu crescimento gradativo, tanto no setor da educação quanto em outros setores da sociedade, se dá do esforço e da luta conjunta, o que nos faz lembrar de Paulo Freire, quando diz que "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar" (1992, p. 155).

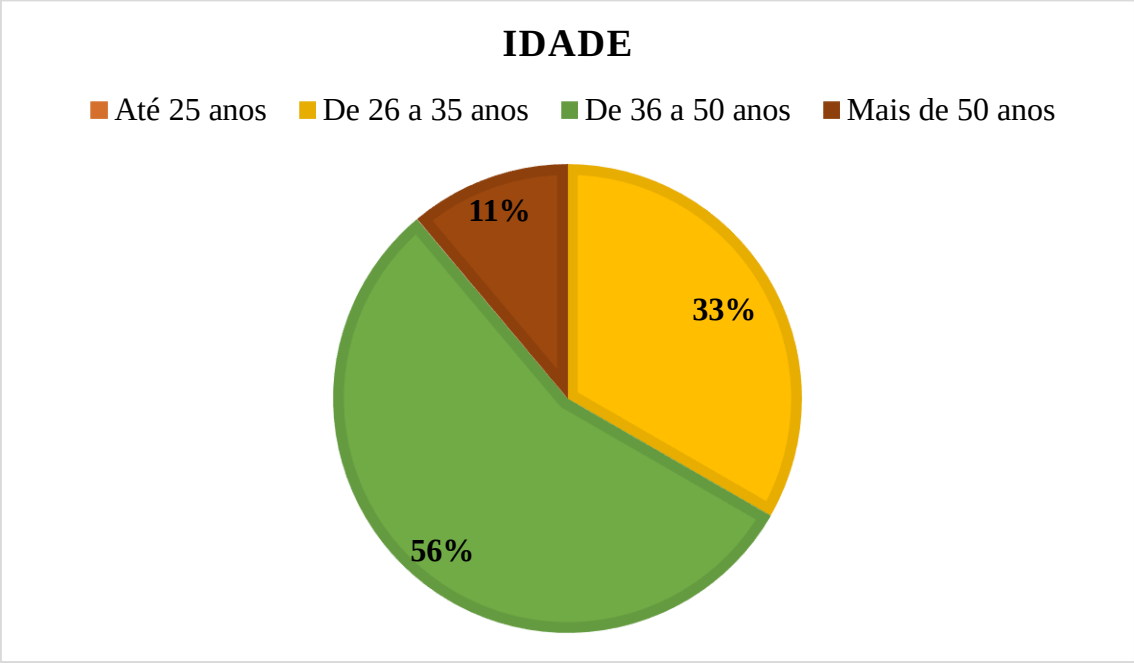



**Gráfico 2- Idade**

Podemos observar, através do gráfico que a maior parte dos professores estão entre 36 e 50 anos, o que corresponde a 56%, 11% com mais de 50 anos e 33% de 26 a 35 anos.

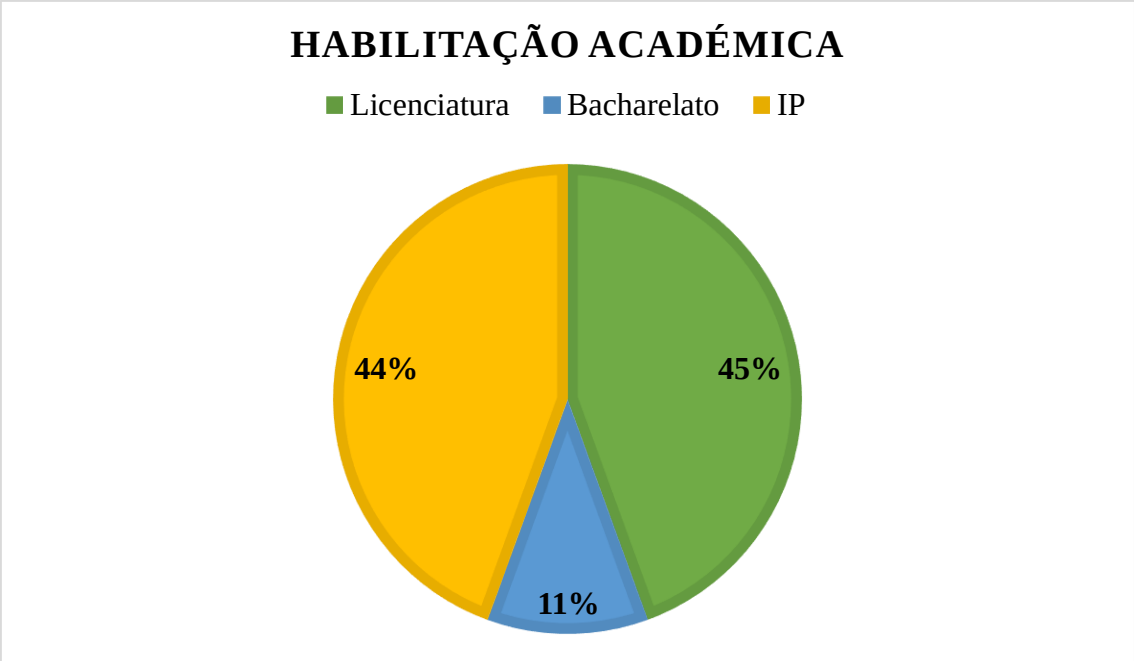



**Gráfico 3 - Habilitação acadèmica**

De acordo com os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (2019), sobre a formação dos professores no ensino básico e secundário do ensino público, 97% dos docentes têm formação. Vemos refletidos nos dados deste agrupamento, em que todos os professores têm formação, quer seja em licenciatura com 44%, 11% Bacharelato e 45% IP. O que constituem de grande importância para o ensino cabo-verdiano, uma vez que até há pouco tempo havia poucos profissionais com licenciatura.

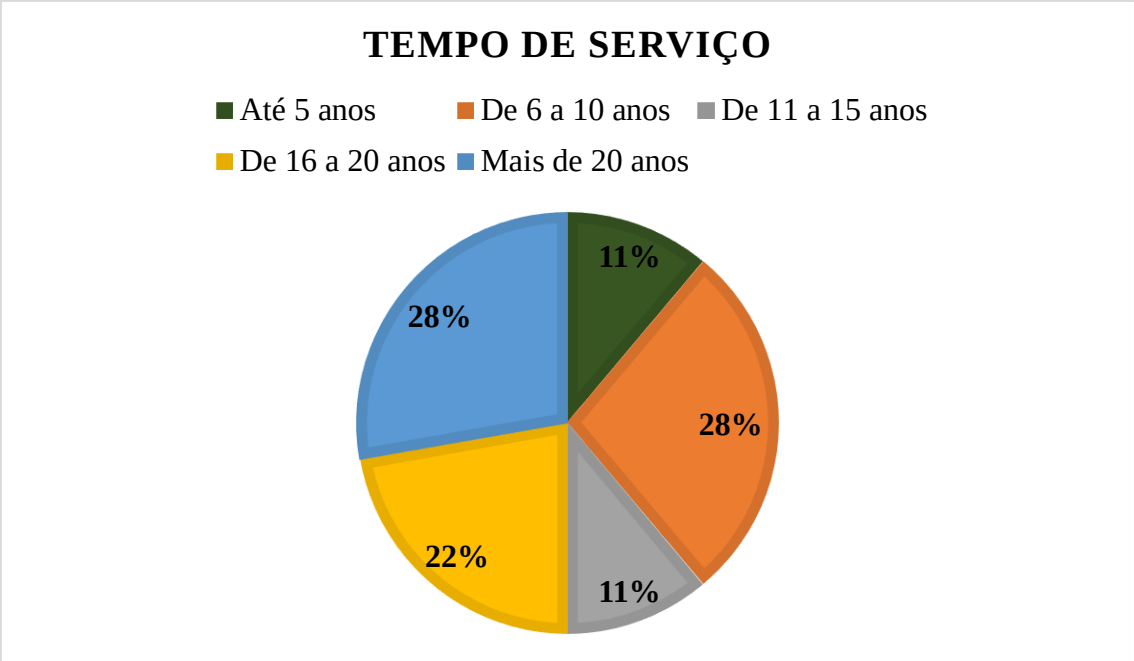



**Gráfico 4- Tempo de serviço**

É sabido que a experiência é um fator muito importante, que se reflete na qualidade do ensino. Não é por acaso que hoje, na maioria dos trabalhos, são exigidas experiências profissionais para contratação, sendo mesmo um fator decisivo. Ao observarmos este gráfico, podemos constatar que a maioria dos professores já tem uma vasta experiência na docência, com 11% dos professores com até 5 anos de experiências, 28% de 6 a 10 anos. 11% de 11 a 15 anos, 22% de 16 a 20 anos e 28% com mais de 20 anos.

Acreditamos que seja um fator importante, e a favor de uma melhor educação, uma vez que podemos afirmar que 89% dos professores pertencem ao grupo entre os 7 e os 35, ou mais anos de carreira, correspondendo à fase de estabilização e consolidação de um reportório pedagógico (Vieira, 2012). Porém, não basta acumular experiências, visto que é necessário que esses professores tenham sempre uma formação contínua, que lhes permitam estarem atualizados e mais preparados para trabalharem em uma sociedade em constante transformação, como tem sido nesta geração tecnológica.

### *4.3.2 Categoria: Perceção de avaliação*

Nosso objetivo é compreender quais as conceções de avaliação que os professores defendem, sendo apresentados oito itens para selecionarem se “concordam totalmente”, se “concordam”, se “não concordam, nem discordam”, se “discordam” ou “discordam totalmente”.

**Quadro 12- Perceção de Avaliação**

| Conceção de avaliação da aprendizagem! | Concordo Totalmente. | Concordo | Não concordo, nem discordo. | Discordo | Discordo Totalmente. |
|---|---|---|---|---|---|
| Avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem. | 22% | 39% | | 28% | 11% |
| Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar. | | | 11% | 55% | 39% |
| Avaliar é comparar resultados. | | 11% | 17% | 33% | 39% |
| Avaliar é recolher informação para tomar decisões adequadas. | 56% | 28% | 11% | 5% | |
| Avaliar é cumprir o que está determinado em termos legais. | 22% | 6% | 17% | 44% | 11% |
| Avaliar é uma forma de regular as práticas docentes. | 11% | 33% | 28% | 22% | 6% |
| Avaliar é diagnosticar as dificuldades dos alunos. | 17% | 55% | 17% | 11% | |
| Avaliar é orientar o aluno nos seus estudos. | 17% | 50% | 22% | 11% | |

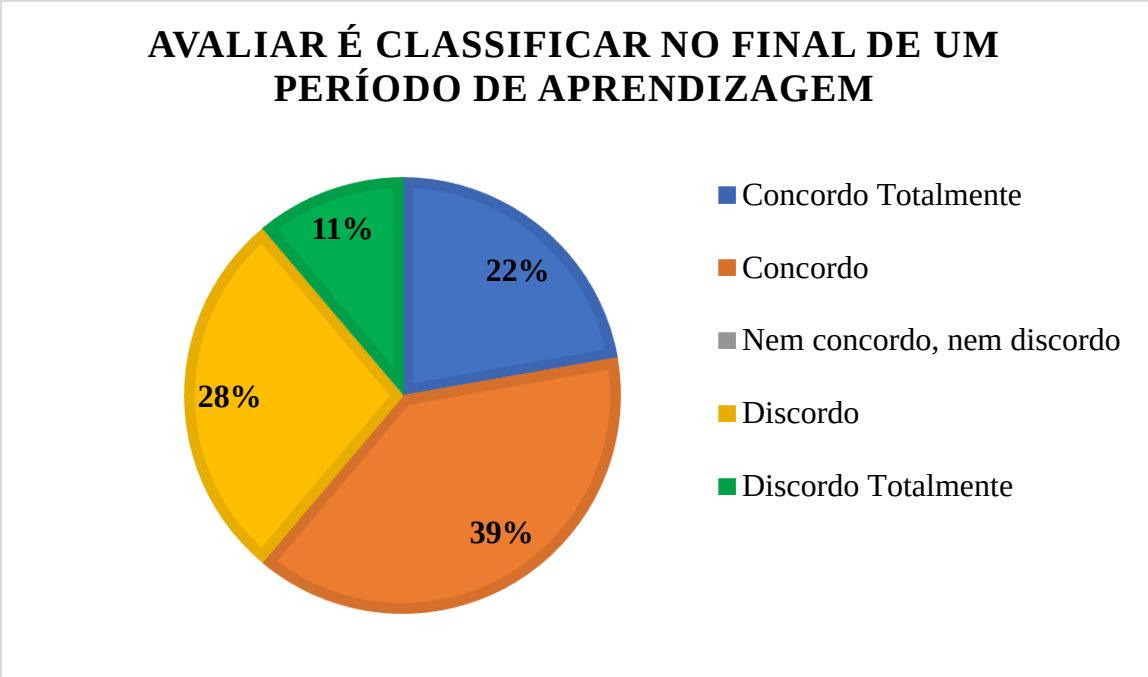



**Gráfico 5 - Avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem**

Quanto à conceção de que "avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem", encontra-se uma maioria de professores que concorda com essa conceção (61%), que inclusive é uma das tradicionalmente mais apregoadas sobre a avalição, contra 39% que discordam desta afirmativa, o que contradiz a fala dos professores entrevistados quando perguntamos acerca da classificação e da modalidade de avaliação sumativa.

A ideia atrás partilhada, faz-nos pensar que, apesar do discurso de que avaliar não é classificar, uma grande parte dos professores acreditam no contrário, e que é costume do sistema avaliativo classificar os alunos diante das notas que são apresentadas nos exames escolares, além de juntar aqueles que não atingem o produto final: a nota máxima.

Com base em Luckesi (2003), a avaliação promove resultados que se transformando em "pontos", padronizam as medidas, denominando os pontos atingidos como médias ou notas. Assim, os acertos terão uma quantificação que, ao serem somados, produzirão um resultado específico: máximo ou mínimo. De maneira que constroem a perspetiva de que avaliar é atingir pontuações, sem que haja o conhecimento e aprendizagens, apenas a reprodução de conteúdo.

A prática dos testes habitualmente exclui os alunos do processo educativo. Com base em Luckesi (2003), a maioria dos alunos são excluídos pelos julgamentos que são postos nas avaliações de aprendizagem. Isso configura-se em um processo que exclui e desestimula os alunos, pois os resultados avaliativos proferem o parecer de "reprovado" ou "aprovado",

conforme os exigidos nas médias escolares, não levando em conta o que realmente o aluno aprendeu.

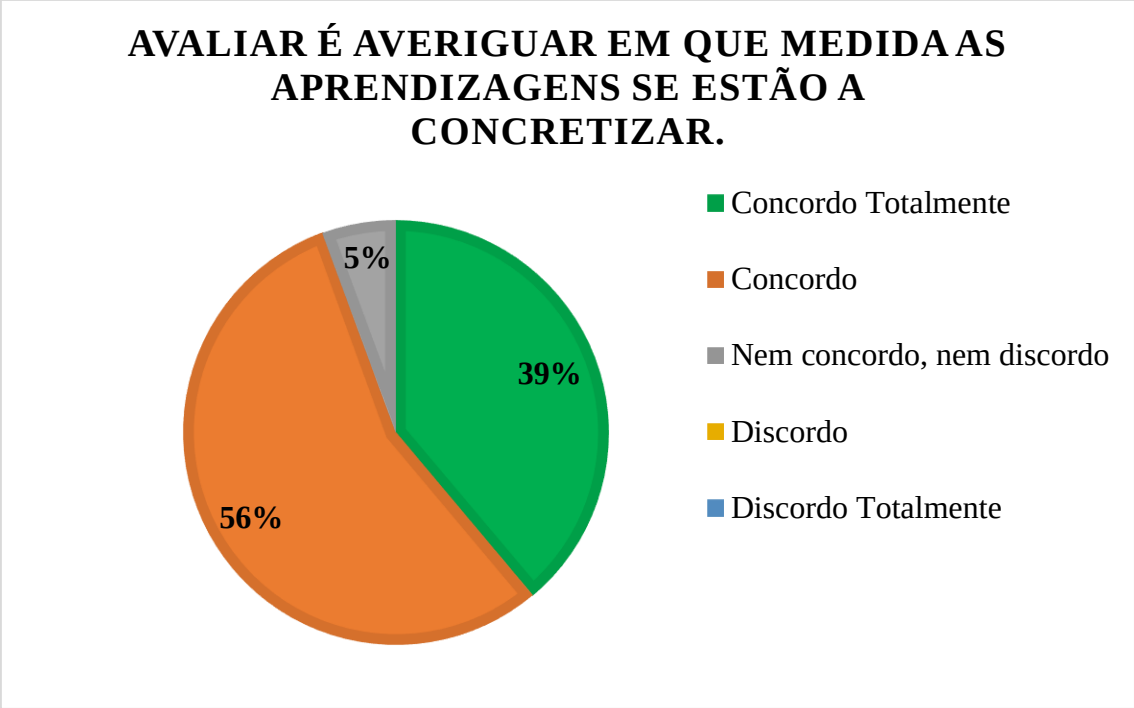



**Gráfico 6 - Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar**

Concernente à afirmação sobre "avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar", os professores concordam, quase que na totalidade, com 95%, apenas 5% não concordam nem discordam.

Esta afirmação faz parte dos objetivos reais da avaliação. Como professores, devem utilizar a avaliação para investigar em que medida as aprendizagens dos alunos atingiram ou não o objetivo traçado. De acordo com Luckesi (2003), o educador precisa ensinar alguma coisa, diagnosticar sua execução, a aprendizagem, sendo satisfatória, deve seguir em frente, caso insatisfatória, proceder à reorientação visando obter o resultado satisfatório.

Infelizmente, temos observado que os professores, têm falhado nessa parte de tomada de decisões. Aplicam a avaliação, observam onde se precisa de reorientação, mas o processo é interrompido, pois precisa-se continuar dando os conteúdos para os testes que serão aplicados no final do período. Faz-se necessário repensar o sistema de avaliação, para que este dê abertura aos professores para respeitarem o tempo de aprendizagem dos alunos que necessitam de um período maior para atingirem as aprendizagens necessárias.

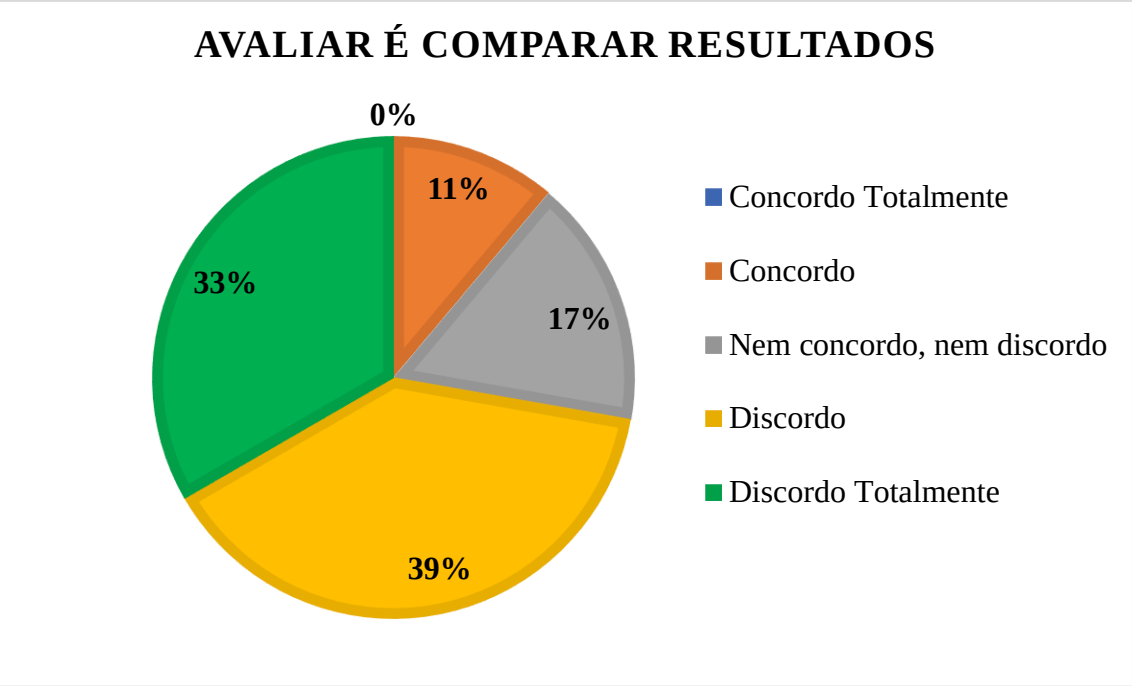



**Gráfico 7- Avaliar é comparar resultados**

A maioria dos professores pesquisados (72%) não enxergam a avaliação como uma ferramenta de comparação de resultados, especialmente levando ainda em consideração os que não souberam ou não quiseram se posicionar sobre esta afirmação (17%) o que demonstra uma contradição, com o que observamos nas escolas, onde a prática mais tradicional continua vigente, refletida na publicitação dos resultados dos alunos, nas vitrinas das escolas, no final do trimestre ou do ano letivo. Sendo por vezes acompanhada de distinção dos melhores alunos em quadros de honra, esta prática veicula a comparação de resultados, o que não deveria fazer parte do contexto escolar.

De acordo com Gadotti (2000), a escola é um espaço heterogéneo, que deve defender a diversidade, na medida em que todos os alunos têm aptidões diferentes, tempo de aprendizagem diferente e que deveria ser potencializado, lembrando que a função escolar é orientar os educandos para vida em sociedade. Uma boa Educação tem resultados abrangentes: contribui para o crescimento económico do país e para a promoção da igualdade social, mas seu impacto também é decisivo na vida de cada um. Por isso, devemos lutar por uma educação pública de qualidade, que não compara resultados, pois quem tem uma condição financeira melhor pode ter acesso a cultura, a viagens e outros elementos que complementam aquilo que a escola oferece. Mas, quem pertence a uma família com menos condições financeiras geralmente possui menos acesso à informações e oportunidades. A escola deve ser ainda mais relevante para eles, a escola possivelmente é a principal porta de acesso para o conhecimento sobre tudo o que a humanidade já produziu, já pensou e já entendeu sobre a vida (Perrenoud, 2001).

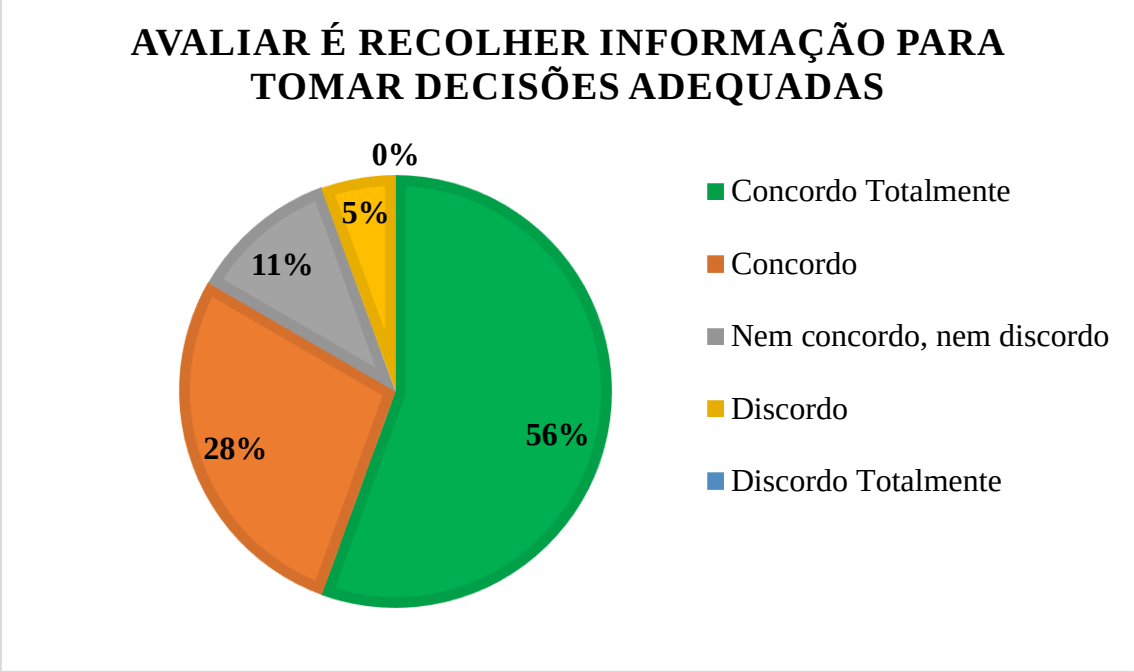



**Gráfico 8 - Avaliar é recolher informação para tomar decisões adequadas**

Os dados levantados na pesquisa com o grupo pesquisado revelam que a maioria dos professores (88%) entende que a avaliação é uma oportunidade de recolher informações sobre os alunos para melhor conduzir suas decisões pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, levando-nos a compreender que a avaliação é um recurso pedagógico plenamente capaz e necessário para apoiar o professor na condução do processo pedagógico, fazendo-o com segurança para que o aluno demonstre de maneira concreta o que aprendeu.

Para Haydt (1995), as informações subsidiadas pelas avaliações são necessárias ao professor para que este possa procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver as dificuldades e tentar ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa, sendo um apoio ao processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de resultados de aprendizagens.

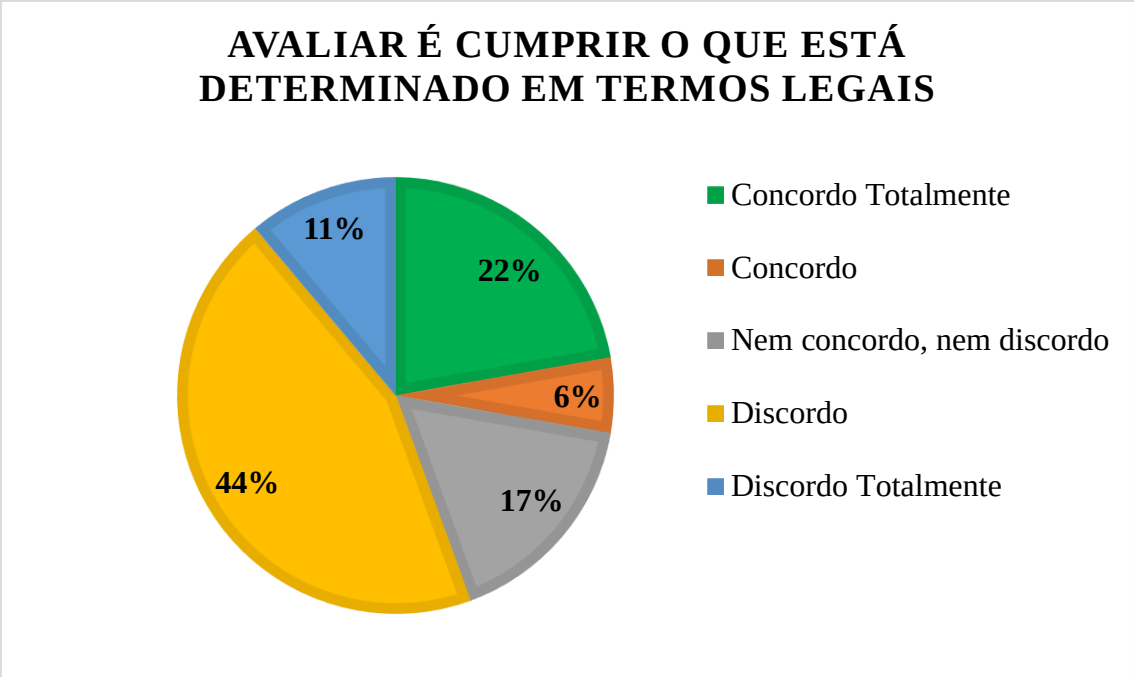



**Gráfico 9 - Avaliar é cumprir o que está determinado em termos legais**

A maioria dos professores discorda da afirmação de que "avaliar é cumprir o que está determinado em termos legais" (44% discordam e 11% discordam totalmente). Em contra partida, 22% dos professores têm uma visão legalista da avaliação, principalmente levando em consideração a quantidade de professores que não definiram uma posição sobre o assunto.

Esta visão pode interferir na autonomia do professor, uma vez que se o mesmo se preocupa apenas com o que está determinado em lei, pode perder de vista as reais necessidades dos alunos. Para Freire (2014), o professor necessita insistir no seu processo de aprendizagem, refletir que ensinar não é transferir conhecimento e nem somente o que é aprendido por parte do professor e do aluno em suas razões de ser, levando a refletir sobre a sua compreensão de educação e autonomia para que se estabeleçam as propriedades do processo pedagógico. Para o professor, a educação deve ser acima de tudo uma observação permanente, para modificar a sua atitude.

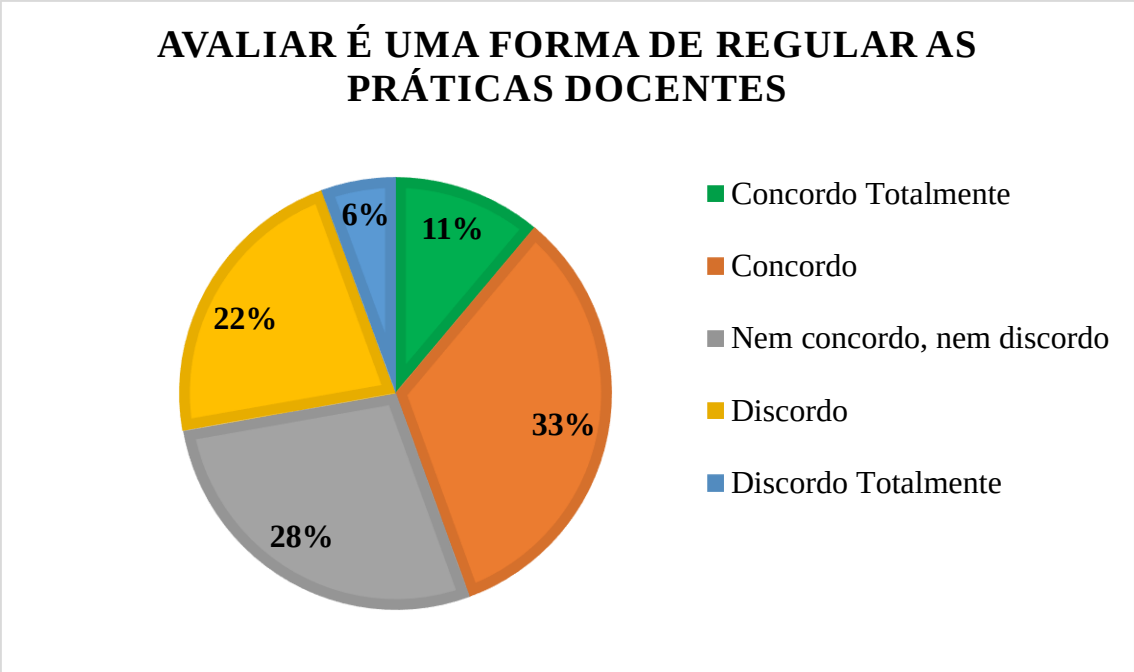



**Gráfico 10 - Avaliar é uma forma de regular as práticas docentes**

Quando se trata da prática docente, há maior variação nos resultados. Agregando às opções, concordo totalmente (11%) e concordo (33%), encontramos uma maioria (44%) que enxerga a avaliação como uma maneira reguladora das suas práticas. Contudo, contra esse pensamento, tem-se um grupo de 28%, que discorda (22%) e discorda totalmente (6%), desta visão. Mas, vale considerar que é alta a percentagem dos que não se posicionaram efetivamente (não concordo, nem discordo), o que novamente pode indicar falta de melhor esclarecimento acerca da prática avaliativa e seus papéis no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2001), aprender e ensinar é um processo que se vai consolidando no exercício profissional. Portanto, a prática pedagógica possibilita a reconstrução da função docente. Assim, à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-académico, dados do contexto escolar e da prática docente, por meio da reflexão-ação, cada vez mais interferem na aprendizagem dos alunos. Por isso, entendemos que a avaliação é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao professor beneficiar dos dados para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõe analisar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências.

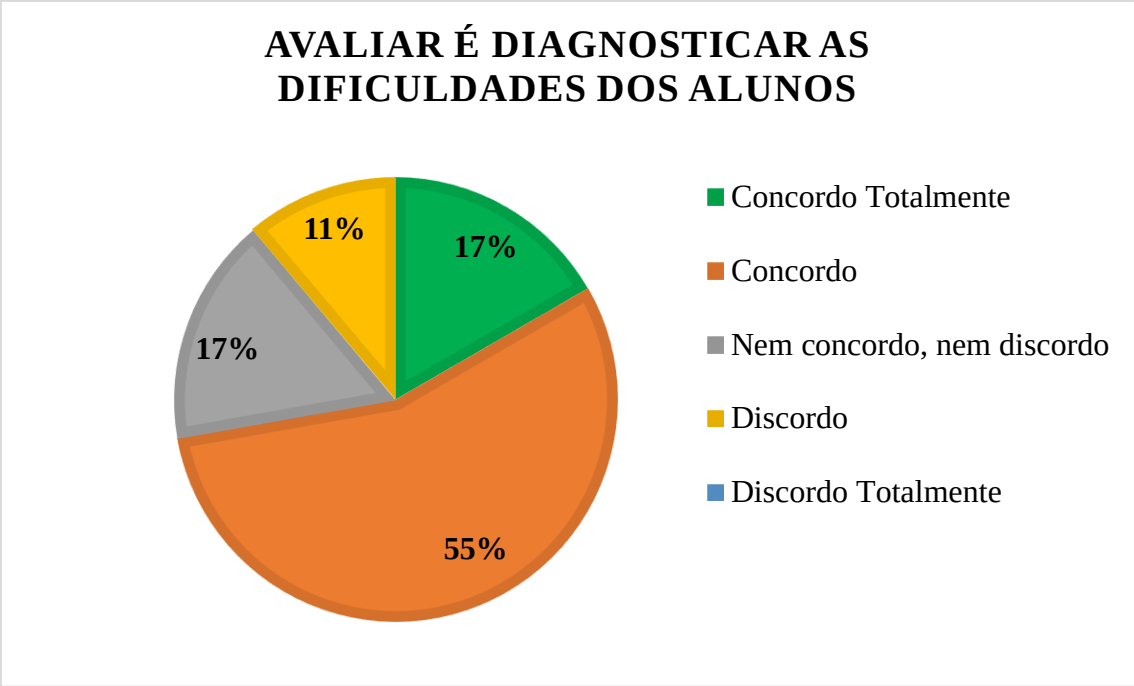



**Gráfico 11- Avaliar é diagnosticar as dificuldades dos alunos**

A análise de dados mostrados no gráfico permite-nos fazer inferência que, entre os pesquisados, a maioria concorda com a avaliação enquanto diagnóstico das dificuldades dos alunos: com 17% a concordarem totalmente e 55% a concordarem, um total de (72%) contra 11% que discordam dessa conceção. Observa-se que uma boa parcela (22%) não se posiciona efetivamente entre concordar e discordar, o que pode induzir à compreensão que têm dúvidas sobre alguns aspectos da avaliação escolar.

Em relação a esta conceção podemos dizer que diagnosticar as dificuldades dos alunos faz parte do processo avaliativo. Mas, não podemos parar por aí, uma vez que, segundo Luckesi (2005), avaliar consiste fundamentalmente em fazer um julgamento de valor a respeito de uma intervenção, ou sobre qualquer um dos seus componentes, com o objetivo de ajudar na tomada de decisão. Nesse sentido, o papel da avaliação, no processo de ensino-aprendizagem, é o de prover elementos de conhecimento para o professor, que o auxiliem na tomada de decisão.

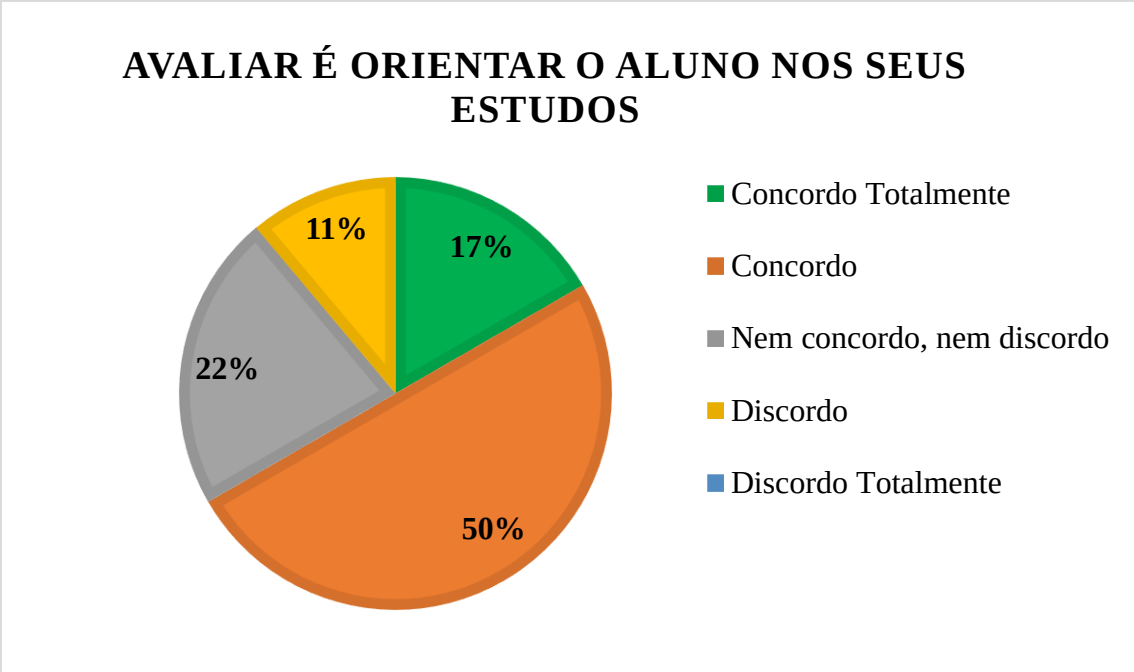



**Gráfico 12 - Avaliar é orientar o aluno nos seus estudos**

Dos professores pesquisados observa-se, dentre os que concordam totalmente (17%) e os que concordam (50%), uma maioria que compreende a avaliação como uma forma de orientar os alunos em seus estudos. Contudo, ainda assim, é possível notar uma parcela considerável que pensam de forma diferente, ou ainda não possuem uma compreensão sobre essa conceção, ao analisar os dados dos que não se posicionaram, 22% não concordo, nem discordo ou discordaram (11%), que, somando, dá 33%.

Para Haydt (1995), avaliar é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor que deve acompanhar todos os passos do processo de ensino-aprendizagem. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação insere-se não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que avaliação é mais do que orientar os alunos, uma vez que ela é um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem. Ela permite ao professor analisar os conteúdos ensinados e se os alunos conseguiram assimilar os mesmos. A avaliação reflete tanto sobre o nível do trabalho do professor como, do aluno. Por isso, a sua realização não deve apenas culminar em orientações e/ou com atribuição de notas aos alunos, mas sim, ser utilizada como um instrumento de coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, o que permite ao professor melhorar a sua metodologia de trabalho. Também ajuda os alunos a desenvolverem a

autoconfiança na aprendizagem, determinando o grau de assimilação dos conceitos. Consideramos, assim, que o professor pode orientar o aluno no processo educativo, avaliando-o constantemente. Isso ajudará o educador a conhecer melhor o seu aluno, nas suas aptidões, interesses e dificuldades, e a partir das informações/dados coletados fazer a ação-reflexão-ação necessária para que as dificuldades sejam ultrapassadas e a aprendizagem seja alcançada (Freire, 2014).

### *4.3.4 Categoria: práticas de avaliação*

Neste bloco procuramos identificar as práticas de avaliação mais utilizadas pelos professores, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, constitui oito itens de análise.

**Quadro 13- Práticas de Avaliação**

| | **Concordo Totalmente** | **Concordo** | **Não concordo, nem discordo** | **Discordo** | **Discordo Totalmente** |
|---|---|---|---|---|---|
| Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso verificar se conseguiram aprender os conteúdos lecionados. | | 17% | | 39% | 44% |
| Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as atividades letivas. | 44% | 39% | 17% | | |
| Promovo a autoavaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso em termos de aprendizagem. | 32% | 63% | | 5% | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso de identificar as dificuldades dos alunos. | 17% | 44% | 6% | 33% | |
| Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma. | | 11% | 17% | 50% | 22% |
| Utilizo a avaliação para poder informar os pais sobre o desempenho dos seus educandos. | 6% | 50% | 32% | 6% | 6% |
| Recorro frequentemente à avaliação para poder dar *feedback* aos alunos sobre os trabalhos por eles produzidos. | 28% | 50% | 17% | 5% | |
| Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos. | 5% | 11% | 6% | 17% | 62% |

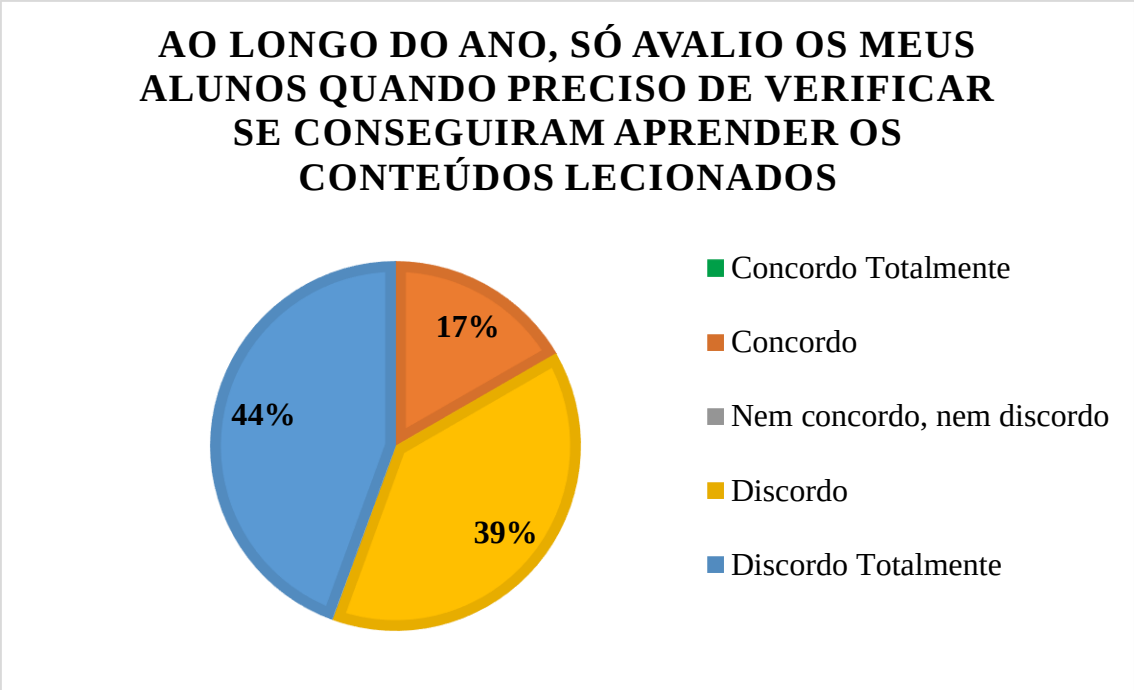



**Gráfico 13 - Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso de verificar se conseguiram aprender os conteúdos lecionados**

Os dados revelam que 83% dos professores pesquisados não concordam com a afirmação "Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso de verificar se conseguiram aprender os conteúdos lecionados". Todavia temos 17% dos pesquisados que concordaram com esta afirmação.

Temos percebido que a mentalidade de avaliação pontual tem modificado. Segundo Hoffmann (2003), a avaliação não deve ser um momento pontual dos processos de ensino e de aprendizagem. Quando tratada em seu aspeto formativo, a avaliação precisa, além de identificar as falhas da aprendizagem, considerar também os motivos pelos quais ocorreram, pois sem a identificação da causa da dificuldade de aprendizagem a regulação do ensino pode ser comprometida.

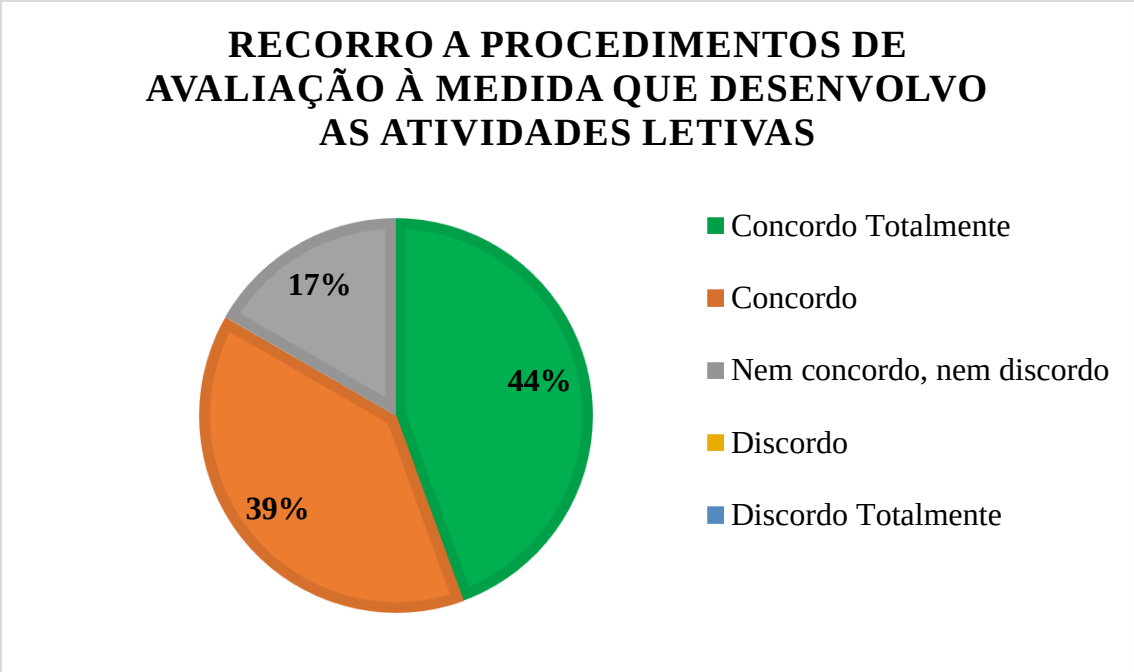



**Gráfico 14 - Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as atividades letivas**

Segundo o gráfico, 83% dos professores disseram recorrer a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvem suas atividades letivas e 17% abstiveram, em relação a essa afirmação. Entendemos que a avaliação pode ser feita a cada atividade realizada. Esta afirmação faz parte da avaliação formativa, uma vez que esta propõe que a avaliação precisa fazer parte do dia a dia na sala de aula, como parte integrante e intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, e não após o término das etapas de trabalho, como mostra a tradição escolar.

Isso quer dizer que, quando se avalia a aprendizagem dos alunos, avalia-se o processo de ensino. A avaliação é útil, não apenas para fornecer subsídios ao educador, mas também ao educando, uma vez que, através dela, o aluno tem a oportunidade de consciencializar-se sobre os conteúdos assimilados e aqueles que ainda precisar dominar.

Ao realizar a avaliação, quotidianamente, percebemos que o processo avaliativo é dinâmico, porque não são somente os alunos que estão sendo avaliados, mas a prática pedagógica do professor, bem como as metodologias e materiais de que se utiliza em cada planeamento. Por isso, entendemos que o olhar para os resultados da avaliação precisa ser amplo e dirigir-se a todos e a tudo envolvido. Afinal, não são unicamente os estudantes que precisam progredir e redirecionar seus caminhos, sendo imprescindível a melhoria contínua de procedimentos, métodos e materiais para que os objetivos propostos sejam realmente alcançados (Perrenoud, 1993).

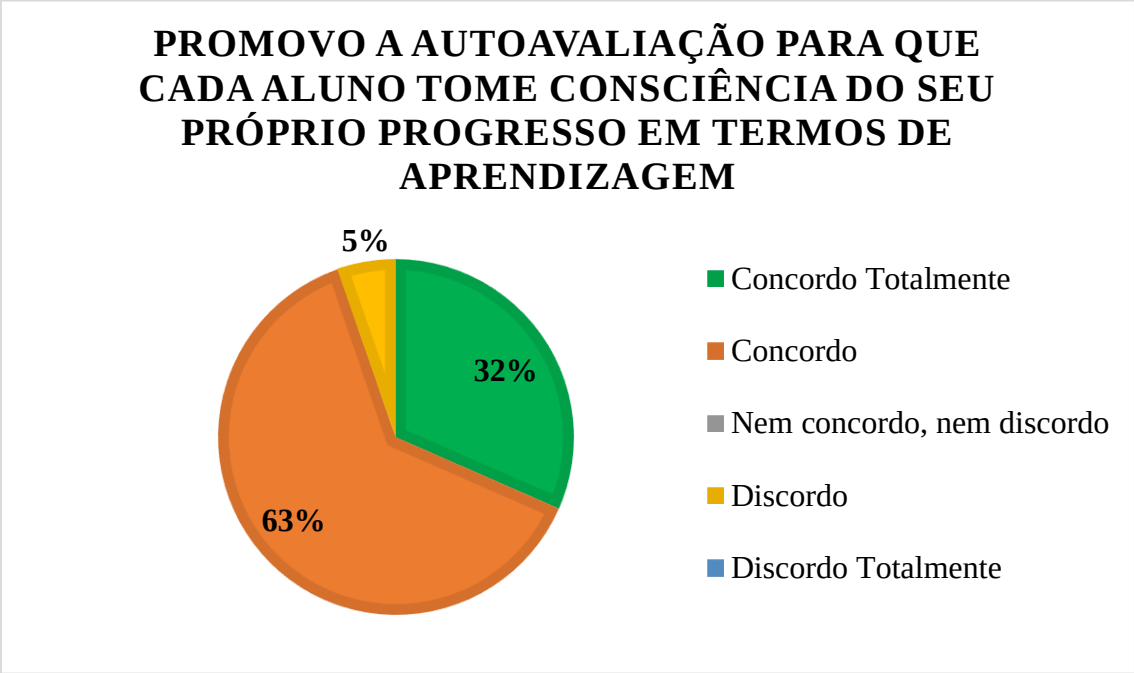



**Gráfico 15 - Promovo a autoavaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso em termos de aprendizagem**

Os professores pesquisados, num total de 95%, afirmaram promover a autoavaliação para que o aluno tome consciência do seu progresso no processo ensino-aprendizagem. Uma parcela pequena discorda dessa prática, ou não a realiza. Este expressivo resultado faz-nos refletir sobre o objetivo da autoavaliação, uma vez que esta insere o aluno como parte ativa de seu processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas, inclusive na avaliação. Esta prática permite ao aluno o desenvolvimento da autorregulação, ou seja, a capacidade de gerenciar comportamentos, pensamentos e sentimentos, assumindo uma postura crítica, responsável e autónoma para com sua própria aprendizagem.

Nesta perspetiva, entende-se que a autoavaliação é um elemento importante ao ser realizada como um mecanismo de avaliação, pois ajuda os alunos a obter competência cada vez maior de refletir suas próprias responsabilidades, atitudes, comportamento, pontos positivos e negativos, suas possibilidades de aprendizagens e suas necessidades para atingir os objetivos propostos, uma vez que a “autoavaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (Santos, 2002, p. 02).

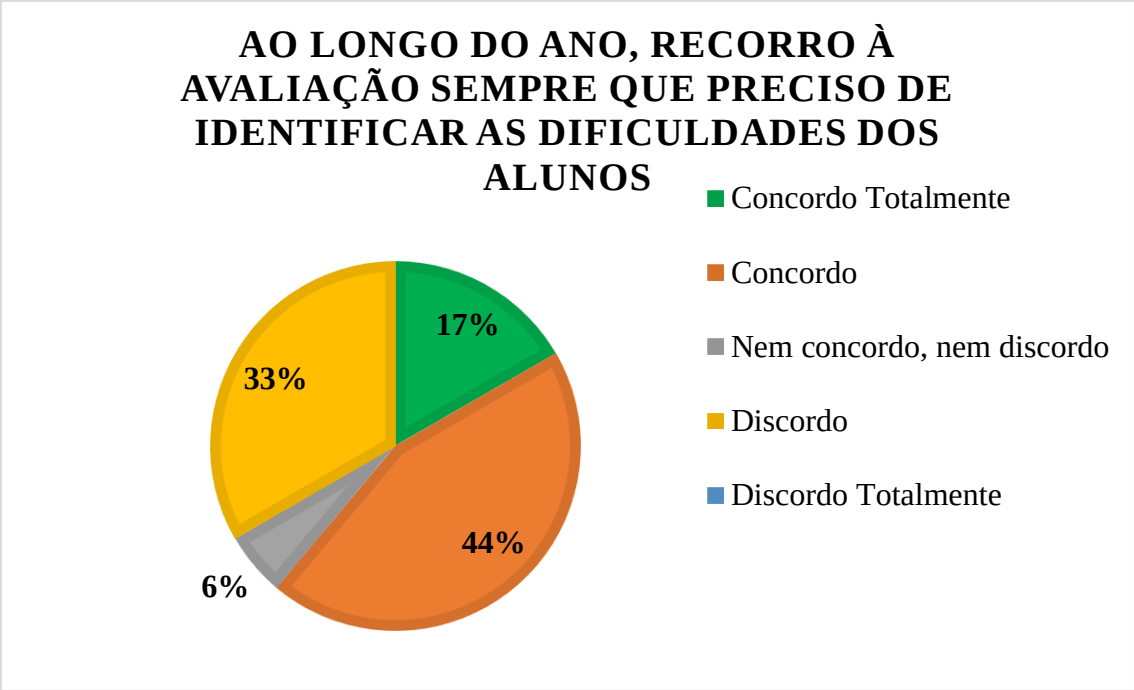



**Gráfico 16- Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso de identificar as dificuldades dos alunos**

A interpretação dos dados mostrados no gráfico possibilita-nos fazer a inferência que, entre os pesquisados, 61% concordam que recorrem à avaliação para identificar as dificuldades dos alunos. Contudo, é expressivo a quantidade de pesquisados que não agem dessa forma, ao longo do ano, no total de 33%, principalmente e somando-se aos que não se posicionam sobre essa prática 6%.

A avaliação ajuda a identificar as dificuldades específicas dos alunos na assimilação do conhecimento, tanto relacionadas ao desenvolvimento individual deles, quanto à identificação de quais conteúdos do currículo apresentam necessidades de aprendizagem. Segundo Lück (2003), ela possui três objetivos principais: identificar a realidade de cada aluno; observar se as crianças apresentam ou não habilidades e pré-requisitos para os processos de ensino e aprendizagem; e refletir sobre as causas das dificuldades recorrentes, definindo assim as ações para sanar os problemas. Ainda, de acordo com este autor, o papel da avaliação é proporcionar a absorção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades. Dessa forma, o resultado que o aluno obtiver na avaliação servirá para determinar estratégias de correção das dificuldades encontradas.

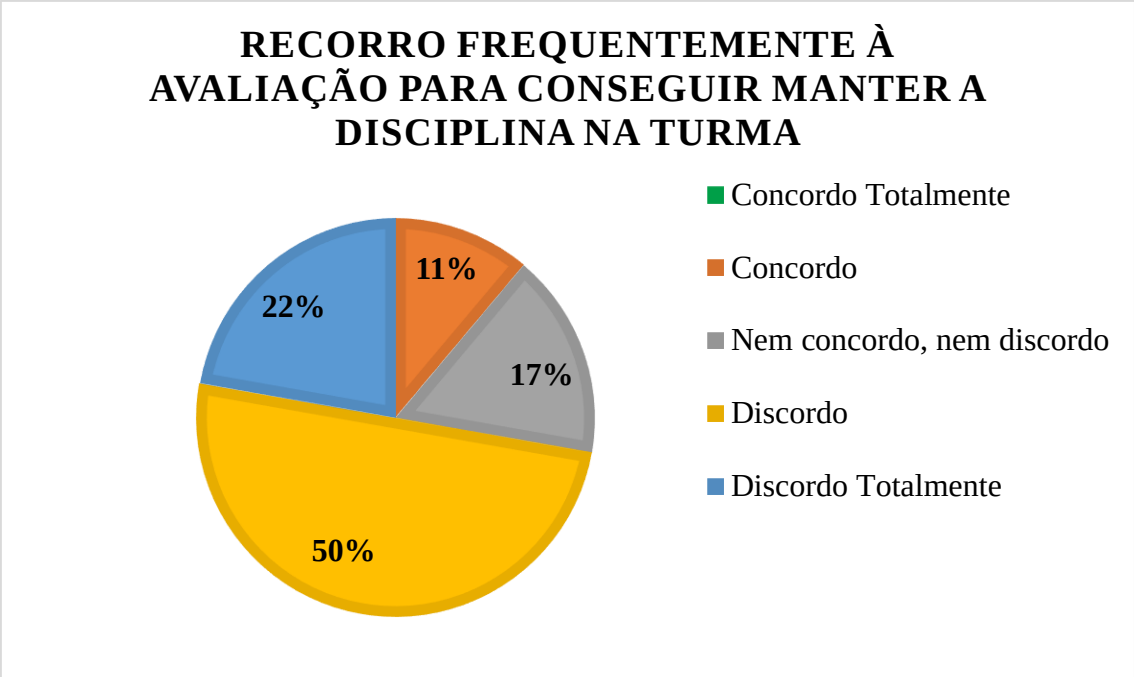



**Gráfico 17- Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma**

A análise de dados mostrados no gráfico permite-nos fazer a inferência que, entre os pesquisados, a maioria (72%) discordam que usam a avaliação como arma para manter a disciplina na turma, 11% disseram que concordam e 17% não se posicionam sobre essa prática.

Infelizmente, a avaliação ainda é utilizada por professores como um instrumento disciplinar e amedrontador de punição por certas atitudes. Mas, os professores que assim procedem, não realizam avaliação e sim exames. Partilhando da conceção de Luckesi, a avaliação com função classificatória e punitiva constitui um instrumento estático, que impede o processo de crescimento e desenvolvimento do indivíduo.

A avaliação formativa pressupõe "[...] um momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência [...]" (Luckesi, 2011, p. 2). Para que se promova essa autonomia, a avaliação não pode ser feita de forma classificatória, na qual esse indivíduo é avaliado apenas em determinadas circunstâncias (provas e testes), pois, estes, muitas vezes, são aplicados como uma ferramenta excludente para aqueles que possuem dificuldades e, assim, esses professores determinam que tais alunos estejam fadados a um futuro desprovido do conhecimento.

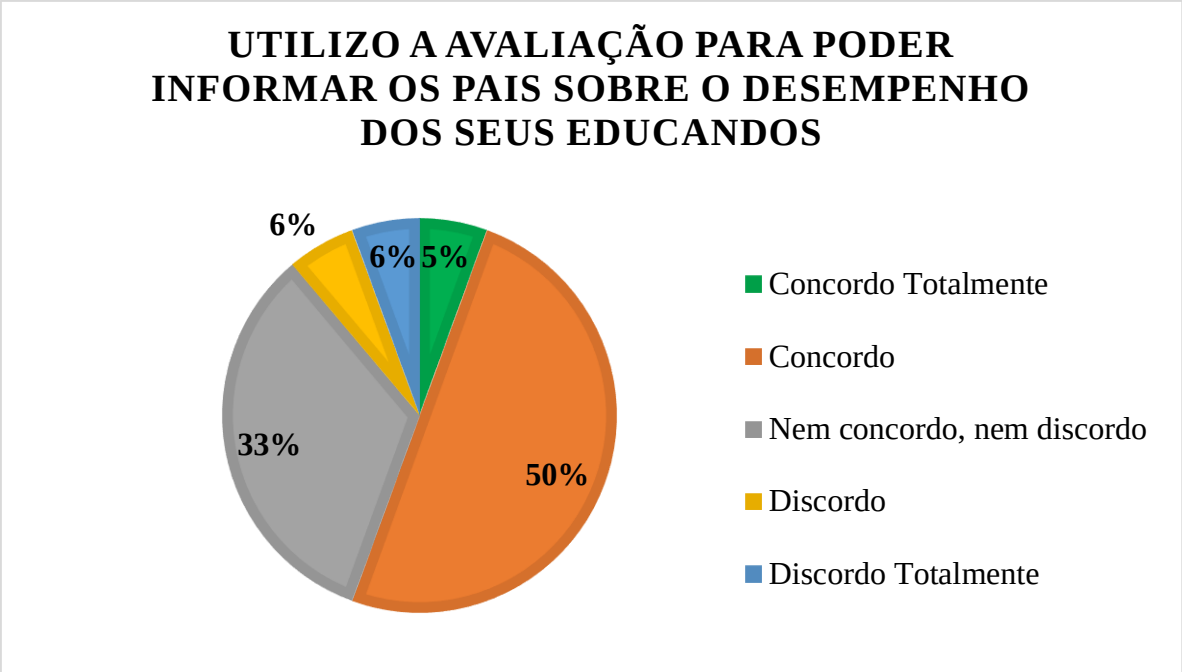



**Gráfico 18- Utilizo a avaliação para poder informar os pais sobre o desempenho dos seus educandos**

Os dados revelam que 55% dos professores utilizam a avaliação como ferramenta para informar os pais sobre o desempenho dos alunos ao longo do processo educativo. Mas, é preciso destacar, e refletir, que muitos não se posicionaram sobre a afirmativa, uma vez que uma percentagem relevante de 32% declara não concordar, nem discordar, e 12% discordam.

Atualmente muito se tem discutido sobre a importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, sendo refletido diretamente no processo de aprendizagem dos mesmos. Marques (1993, p. 9) salienta que "quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola." Percebemos, assim, que quando pais se interessam por seus estudos e por suas experiências escolares a criança sente-se valorizada, desenvolvendo-se de forma segura e com boa autoestima.

A avaliação pode e deve ser um instrumento de informação útil para que os pais percebam o desempenho dos seus filhos e também se posicionem para agir nas áreas em que estão com dificuldades, buscando junto com os professores alternativas que permitam ultrapassar essas dificuldades e alcançarem uma aprendizagem efetiva.

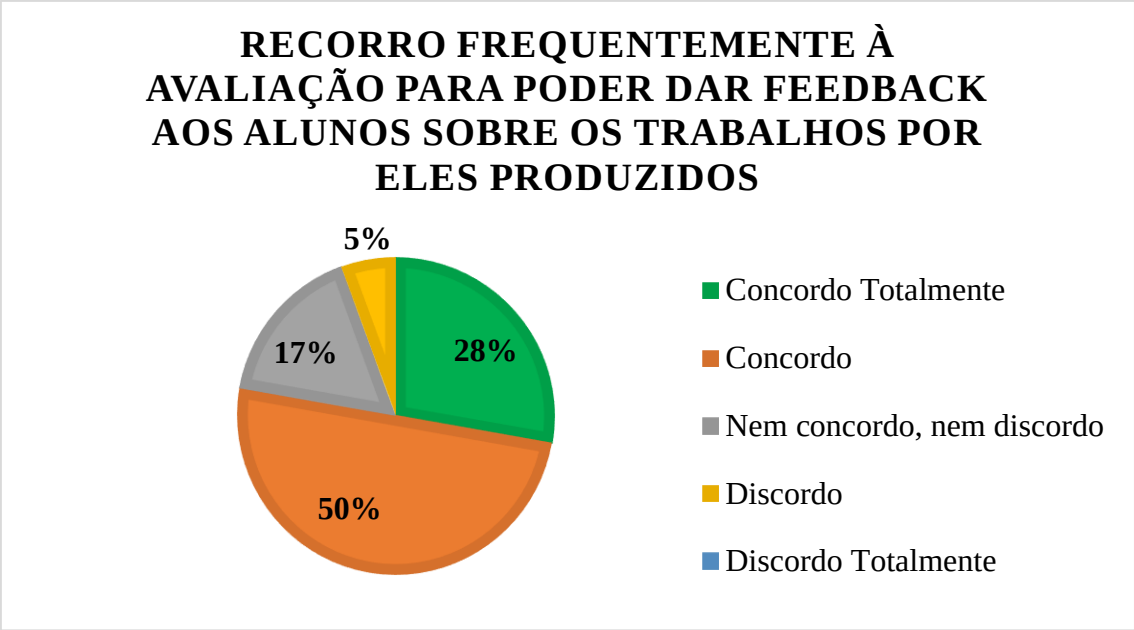



**Gráfico 19- Recorro frequentemente à avaliação para poder dar *feedback* aos alunos sobre os trabalhos por eles produzidos**

De acordo com o gráfico, podemos observar que 78% dos professores declararam que, em suas práticas avaliativas, recorrem à avaliação para poder dar *feedback* aos alunos sobre os trabalhos por eles produzidos. Contudo, 17% dos professores não se posicionaram perante esta afirmação.

É fundamental que os alunos tenham consciência plena sobre o processo de aprendizagem do qual fizeram, ou fazem parte, sendo capazes de perceber o que estão aprendendo, como estão aprendendo e o que podem fazer para potencializar e melhorar seu desempenho, tanto que se refere aos conceitos curriculares, que devem ser aprendidos, quanto às competências gerais não relacionadas a um conteúdo disciplinar específico.

Um modo de tornar visível para os alunos o que eles estão aprendendo é por meio de *feedback*, um ato de comunicação que visa dar consciência aos estudantes sobre o que e como estão aprendendo e também como melhorar a sua aprendizagem ao longo do processo. O *feedback* pode ocorrer com foco em vários aspetos do quotidiano de um estudante: avaliação sobre o que aprendeu com relação a um conceito, sobre a nota numérica resultante de um processo, sobre o seu comportamento, sobre um trabalho em grupo ou até mesmo sobre uma autoavaliação que o aluno realizou (Fernandes, 2005).

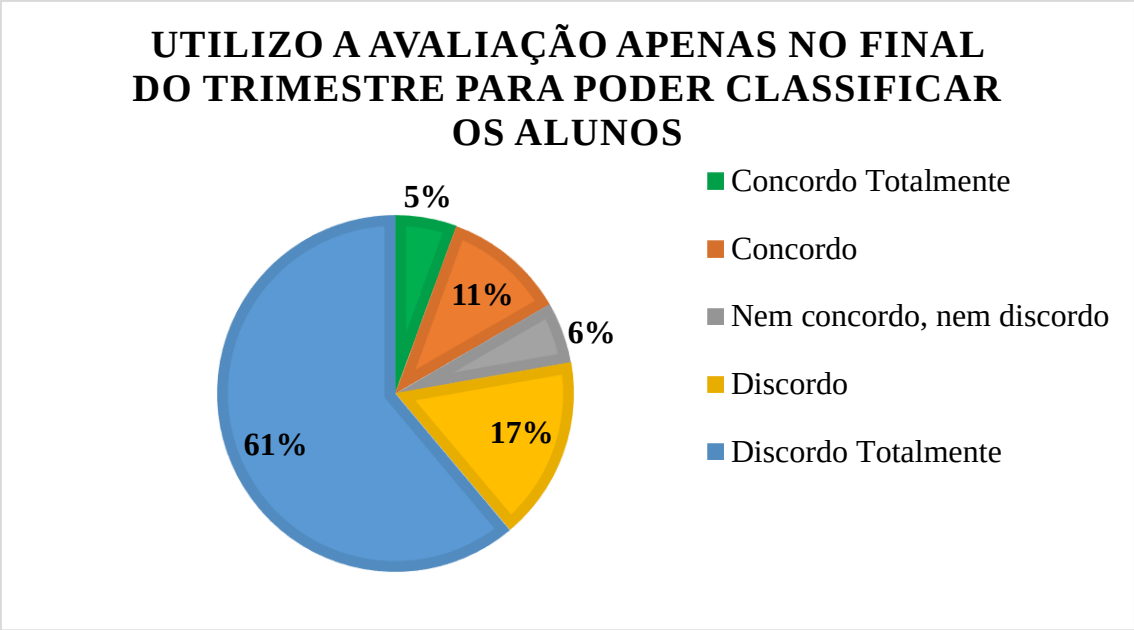



**Gráfico 20- Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos**

Os dados apresentados pela pesquisa indicam que os professores, em maioria considerável (78%), utilizam a avaliação durante todo ano letivo. Apenas 11% declaram que utilizam a avaliação apenas no final do trimestre, para poder classificar os alunos, e 6% não concordaram e nem discordaram desta afirmativa.

Precisamos refletir sempre sobre a prática de avaliação, durante muito tempo a avaliação era utilizada apenas para classificar os alunos no final do ano letivo, mas na atualidade não é concebível que os professores utilizem a avaliação apenas para o fim classificatório. Falando neste assunto, para Luckesi (2011), os professores que apenas utilizam a avaliação para classificar os alunos na verdade estão é examinando, pois, para ele, avaliar significa auxílio na construção do melhor resultado possível e não simplesmente aprovar, reprovar ou classificar os alunos. Essa é função dos exames que congelam a aprendizagem, ao contrário da avaliação que a constrói.

O professor necessita compreender o que é avaliar e, ao mesmo tempo, praticar essa compreensão no dia a dia da sala de aula com os seus alunos. Repetir conceitos de avaliação é uma atitude simples e vil, mas praticar a avaliação exige mudanças não só do professor, mas também do sistema de ensino. É necessário que a escola, como um todo, e os professores em particular, pratiquem a avaliação. Essa prática realimentará novos estudos e aprofundamentos que possibilitem identificar sucessos e deficiências e, desse modo, orientar novas situações motivadoras e com significação de ensino-aprendizagens para os alunos, que vai além da classificação dos mesmos no final do trimestre (Luckesi, 2011).

### *4.3.4 Categoria: modalidades de avaliação*

Este bloco diz respeito às modalidades de avaliação praticada pelos professores entrevistados, é constituído por seis instrumentos e metodologias de avaliação.

**Quadro 14- Modalidades de Avaliação**

| MODALIDADES DE AVALIAÇÃO | Concordo Totalmente | Concordo | Não concordo, nem discordo | Discordo | Discordo Totalmente |
|---|---|---|---|---|---|
| **Na prática, a avaliação sumativa é a modalidade mais utilizada porque permite classificar os alunos no final do período letivo.** | 28% | 67% | | 5% | |
| **Na minha escola, os professores recorrem frequentemente à avaliação formativa porque lhes permite obter informação sobre o progresso dos alunos sem ter de os classificar.** | 22% | 55% | 16% | 5% | |
| **Embora a avaliação diagnóstica permita averiguar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova unidade de ensino, a verdade é que raramente se utiliza.** | 22% | 40% | 5% | 33% | |
| **Na minha escola, a avaliação sumativa é a modalidade que** | 22% | 22% | 5% | 40% | 11% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **os professores mais utilizam porque permite verificar se os alunos concretizaram as aprendizagens previstas.** | | | | | |

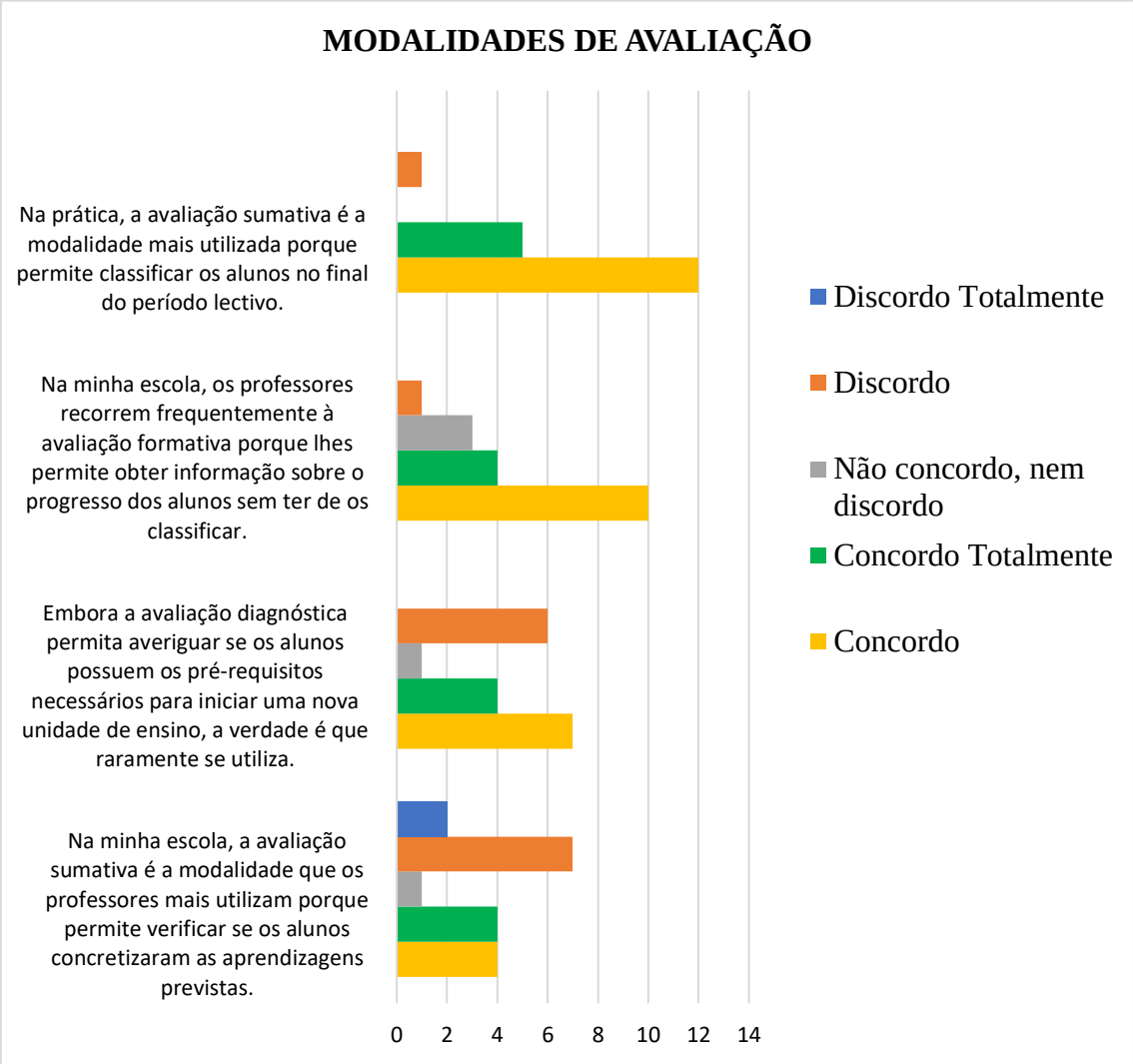



**Gráfico 21- Modalidades de avaliação**

Nota-se no grupo pesquisado uma ampla concordância de que a avaliação sumativa é a modalidade mais utilizada, visto que ela permite classificar os alunos no final do período letivo. Uma extrema minoria de 5% posicionou-se de forma contrária a esta conceção.

Os dados revelam que, entre os professores pesquisados, a maioria (77%) afirmaram (55% concordo e 22% concordo totalmente) que em suas escolas, os professores recorrem frequentemente à avaliação formativa porque lhes permite obter informação sobre o progresso

dos alunos sem ter de os classificar. Resultado este, conflitante em relação à conceção anterior. Tem-se ainda uma parcela de 16% que não se posicionou, efetivamente, a respeito desta conceção.

A maioria dos professores pesquisados (62%) concordaram que, apesar da modalidade de avaliação diagnóstica permitir averiguar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova unidade de ensino, na prática ela é raramente utilizada. No entanto, na análise geral, tem-se uma minoria expressiva de 33% que se posiciona contrária a esta afirmativa e defende que a modalidade diagnóstica é prática efetiva na realidade de suas escolas.

Apresentando bastante variação, a interpretação dos dados, mostrados no gráfico, possibilita fazer a inferência que entre os pesquisados, a maioria, 51%, discordam que nas escolas que atuam a avaliação sumativa é a modalidade que os professores mais utilizam porque permite verificar se os alunos concretizaram as aprendizagens previstas. Contudo, a minoria quase equivalente de 44%, também somando os que discordam totalmente e discordam, disseram concordar com tal afirmação, tendo apenas 5% que não se posicionaram.

Infelizmente, observamos, através desta análise, que ainda o que prevalece, na prática, é a avaliação somativa em detrimento da avaliação formativa. Isso acontece por alguns fatores como: maneira de controlar o que os alunos aprendem, privando de pensamento próprio e da verdadeira autonomia; é mais barata e menos trabalhosa, uma vez que se concentra apenas nos conteúdos. Porém, devemos ter em mente que avaliar está para além de classificar. Essa significa atribuir uma nota ao aluno; desconsiderando os seus níveis de aprendizagem e sua evolução durante todo um processo, escapando às dinâmicas e ignorando as dificuldades que fogem à classificação, distanciando dessa forma o aluno da aprendizagem e conseqüentemente do seu direito de aprender efetivamente o que lhe foi ensinado.

De acordo com Hoffmann (1998, p.57), "A prática avaliativa classificatória considera as tarefas de aprendizagem a partir de uma visão linear, sem considerar a gradação das dificuldades naturais nas tarefas que se sucedem". Por isso, entendemos que essa não deve ser a visão do professor que deseja que seus alunos sejam autores de sua própria história, sendo pessoas verdadeiramente autónomas.

### *4.3.5 Categoria: instrumentos e metodologias de avaliação*

Os gráficos que seguem dizem respeito aos instrumentos utilizados pelos professores. A tabela mostra os dados completos, em percentagens, para termos uma visão geral sobre as respostas dos professores entrevistados.

**Quadro 15- Instrumentos e Metodologias de Avaliação**

| INSTRUMENTOS E METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO | Muito Utilizado | Utilizado | Menos Utilizados | Raramente Utilizado | Não Utilizado |
|---|---|---|---|---|---|
| **Teste Escrito** | 72% | 28% | | | |
| **Ficha de Avaliação Formativa** | 22% | 40% | 28% | 5% | 5% |
| **Questões de respostas oral** | 72% | 11% | 11% | | 6% |
| **Trabalho de Grupo** | | 28% | 61% | 11% | |
| **Trabalho Individual** | 62% | 33% | 5% | | |
| **Observação** | 50% | 28% | 11% | 5% | 5% |

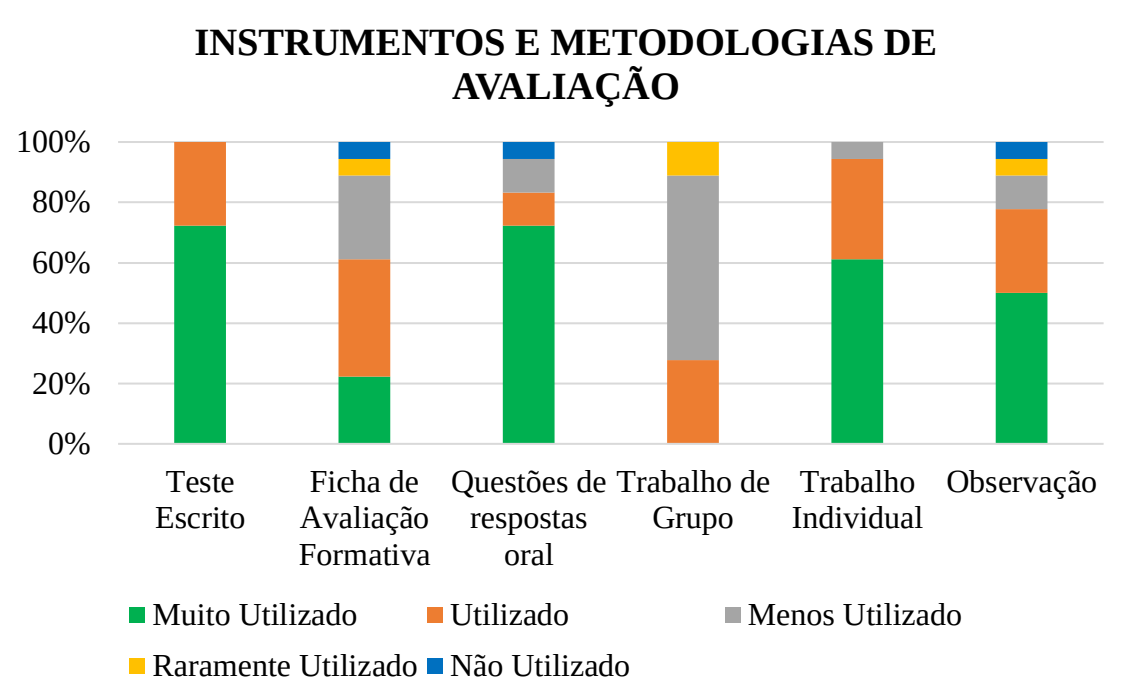



**Gráfico 22- Instrumentos e metodologias de avaliação**

Os dados apresentados pela pesquisa indicam que todos os professores utilizam o teste escrito como instrumento e metodologia de avaliação.

Em relação à ficha de avaliação, a maioria utiliza, em suas práticas docentes. No entanto, 28% afirmaram não utilizar com tanta frequencia e 5% nem utiliza.

Quanto ao uso de questões de resposta oral, 83% dos professores declararam fazer uso desse processo, sendo que 72% usam essa modalidade com muita frequencia.

Já quanto ao trabalho em grupo, a maioria dos professores (61%) não utiliza com frequência, isto é, afirmaram ser o menos utilizado entre eles. Contudo, 28% dos profissionais afirmaram utilizar essa metodologia.

Em relação ao trabalho individual, ele é o instrumento mais utilizado entre os professores. 95% afirmaram utilizar e, desses, 62% disseram que utilizavam muito esse processo.

Quanto à prática da observação, entre os professores, os dados revelam que a maioria 50% utiliza muito essa metodologia. Além disso temos ainda 28% que também disseram utilizar. Assim sendo, temos um total de 78% que considera este instrumento em suas práticas avaliativas.

Estas análises fazem-nos refletir que a avaliação precisa estar ligada aos instrumentos e metodologias do professor. Ou seja, a avaliação e a metodologia não podem ser pensadas separadas e precisam estar em consonância, não tem como se pensar em avaliação sem se pensar em metodologia, conteúdos, objetivos, etc., é a relação entre esses elementos que proporciona o sucesso do progresso de ensino e aprendizagem.

Este é o ensino que proporciona refletir, questionar, problematizar e propor novos desafios. Para isso é necessário uma avaliação que esteja ligada com a maneira de se realizar. Segundo Zabala (1998), o ato avaliativo envolve os tipos de atividades e maneiras de se articular, ou seja, seqüências didáticas. Estas traduzem-se em propostas metodológicas organizadas, de forma a oportunizar a aprendizagem dos conteúdos imprescindíveis ao desenvolvimento das capacidades definidas nos objetivos.

Para Vasconcellos (1994), uma prática avaliativa adequada, com uma visão transformadora de educação, traduz-se na alteração da metodologia de trabalho em sala de aula, no sentido de uma atuação mais participativa e um contexto mais significativo. Para isso é necessário a diminuição na ênfase da avaliação somativa, compreendendo-a como processo e superando o ato tradicional de ações metodológicas centradas nos testes. Neste sentido, entendemos que a avaliação permite ao professor ter uma visão dos progressos e dificuldades do aluno, possibilitando o acompanhamento do processo de construção da aprendizagem.

**Síntese dos principais resultados**

Perante estas considerações torna-se evidente que, apesar do modelo de avaliação procurar, em termos teóricos, um reforço substancial da vertente formativa da avaliação, ainda não se regista, por parte dos professores, uma mudança significativa. Apenas um número reduzido de professores estão conscientes das funções diagnóstica e formativa da avaliação, caminhando já no sentido de a concretizarem, existindo uma maioria que continua com a avaliação numa lógica sumativa e classificatória.

Dos dados evidenciados na análise global das entrevistas com os professores e a coordenadora podemos afirmar que os professores envolvidos neste estudo reconhecem a avaliação como um mecanismo essencial no processo educativo, porém, a maioria desenvolve uma avaliação tradicional, centrada em testes, desconhecendo que a avaliação permite diagnosticar a aprendizagem no decorrer do processo, subsidiando com informações que possibilitam ao professor e ao aluno redefinirem ações que promovam o desenvolvimento do educando. A minoria dos investigados reconhece que na avaliação da aprendizagem, o educador não deve consentir que os resultados dos testes, geralmente apenas de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico e formativo. A maioria entende também que a avaliação da aprendizagem somente se concretizará se houver certa flexibilidade das normas, com maior autonomia para a tomada de decisões pelo professor.

Os resultados relacionados com o questionário aplicado aos professores permitem concluir que os professores, apesar de contestarem a avaliação tradicional desenvolvida no agrupamento, têm pouco conhecimento teórico da avaliação da aprendizagem em uma abordagem formativa. Por isso, torna-se importante desenvolver ações que permitam a eles conhecer, experienciar e vivenciar a avaliação no sentido formativo sustentada nos princípios emancipatórios e democráticos que ocorre de forma interativa, compartilhada e dialógica, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Entendemos assim que transformar a avaliação consistirá também em modificar o ensino, as relações pedagógicas e a instituição educativa, como um todo.

**Conclusão**

Retrocedendo para a problemática deste trabalho, a perceção da avaliação pelos professores, no momento que ainda se atribui um maior peso à avaliação somativa pela observação dos resultados da análise dos dados, podemos tirar três conclusões muito gerais.

A Primeira - Ao herdar do poder colonial uma cultura e um sistema de avaliação centrados nas provas e nos exames, e, condicionado no pos-indepência pelos organismos internacionais sobre as modalidades da educação, o esforço para a melhoria, ou melhor rendimento, de uma educação obrigatória e gratuita, é evidente uma evolução do sistema da avaliação para acompanhar tanto o chamado educação global como as orientações dos órgãos de financiamento das reformas educativas. Nessa linha de pensamento entende-se que o Ministério da Educação, no pos-independência tenha mantido a modalidade da avaliação classificativa, certificativa, como amostra de rendimento, pela avaliação somativa e pela aferida, na justa medida da coexistência de professores de formação diversificada e docentes sem formação, aos quais os órgãos de gestão local, delegação e polos educativos apoiam pedagogicamente, inclusive na questão da avaliação, no que alguns professores percecionam como falta de autonomia e outros, a percecionarem, a intervenção de outros atores, Ministério, Equipa Pedagógica e Gestor, como legítima.

A segunda- Como os principais, se não os únicos autores e responsáveis da e pela avaliação formativa, que todos dizem praticar em uma maior ou menor medida, o fato de alguns professores não visionarem uma ligação, ou melhor, a relação entre a avaliação formativa e a somativa, permite apoiar a necessidade da formação contínua dos mesmos, como contemplada na LBSE, formação que lhes permitiria compreender e aplicar cada modalidade de avaliação em toda a sua extensão, instrumentos, circunstancias e possibilidades, como fator de maior importância na afirmação de uma educação básica com cada vez maior qualidade na formação dos primeiros 4 anos da educação básica, logo das gerações vindouras.

A terceira- A perceção dos professores sobre a avaliação explica-se assim, pela confluência de um conjunto de fatores, tais como desconhecimento, das suas potencialidades como componente do ensino-aprendizagem e logo fator educativo ou formador, compreensão e exigências na sua aplicação, troca de experiências, e reflexão sobre a relação entre todos os atores/autores do ensino-aprendizagem. Não conformando um sistema, em conformidade com a situação, ou condições existentes podem ser trabalhados isolados ou paulatinamente sendo que, mesmo assim, cada um deles contribuirá por si só para a melhoria do ensino aprendizagem.

Relativamente à perceção de avaliação dos professores, entendemos que há várias percepções e sentidos, sujeito a distintas conceções. Os professores, entendem que a avaliação orienta o trabalho docente na sua relação com os alunos e auxilia os alunos a seguir o seu próprio processo de aprendizagem. Através da avaliação, segundo relatos dos professores, é possível observar o que foi ensinado, se os objetivos foram ou não alcançados e perceber quais as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A maioria dos professores tem dificuldades em avaliar, principalmente alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais. Quando se trata de resultados insatisfatório com a maioria dos alunos, os professores entendem que a responsabilidade é do professor e, para recuperar esses alunos, recorrem a reforço escolar; fichas de exercícios; trabalhos individuais; narração de histórias; realização de jogos e brincadeiras e perguntas orais.

Sobre modalidades e tipos de avaliações, a maioria dos professores realizam a avaliação formativa em sua prática. Os professores defendem, em termos conceituais, as vantagens de recorrerem a práticas de avaliação formativa, embora no seu dia-a-dia nem sempre recorram a elas.

Em relação ao *feedback*, os professores afirmaram que recorrem constantemente a esta ferramenta, relatam que é por meio do *feedback* das atividades realizadas que se tem a compreensão daquilo que se pode melhorar, levando-os à compreensão das questões erradas, afim de ver o que deu certo e o que poderia melhorar no desempenho dos alunos.

Sobre a autoavaliação, a maioria dos professores disseram que não sentem necessidade de utilizar esta ferramenta. Entendemos que é uma ferramenta importantíssima e vemos a necessidade de propor debates acerca deste assunto. Talvez os professores não saibam como utilizar esta ferramenta, o que pode originar resultados que não condizem com a realidade.

Em relação aos instrumentos de avaliação, os professores afirmaram utilizar: fichas; exercícios no quadro; perguntas orais; trabalhos em grupo; trabalhos em pares; trabalhos individuais, entre outros. Destacaram a importância da diversificação dos instrumentos para que os alunos possam ter a oportunidade de demonstrar sua aprendizagem de diversas maneiras. Segundo eles, a diversificação ajuda a ampliar a visão, alcançar os alunos individualmente, promover o interesse e alcançar os objetivos. Mas, quando um instrumento não atinge o objetivo, eles afirmam mudar a metodologia, ou pedem ajuda a outros professores e aos pais.

Referente ao modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação, a maioria dos professores afirmam que tem lacunas, principalmente por não haver participação dos

professores nas decisões referentes aos critérios de avaliação, além da pouca autonomia no que diz respeito à avaliação por parte do professor. De acordo com esses professores, que o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação é caracterizado por um modelo estático e segmentado, onde não há participação dos seus envolvidos, predominantemente centrado na figura dos governantes, zelando pela realização das normas, determinações e regulamentos, dissociado da realidade local.

Ainda falando sobre o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação, no que tange a melhorias, os professores sugerem que deveria diminuir a percentagem da avaliação somativa, ou mesmo retirar esta como forma avaliativa, investir em formação contínua, em tecnologias, como televisões, *datashow*, livros didáticos, entre outros.

Perante estas considerações, torna-se evidente que, apesar do modelo de avaliação procurar, em termos teóricos, um reforço substancial da vertente formativa da avaliação, ainda não se regista, por parte dos docentes, uma mudança das suas práticas avaliativas. Apenas um número reduzido de professores está consciente e defende as funções diagnóstica e formativa da avaliação, caminhando já no sentido de a concretizarem nas suas práticas. Acresce dizer que também existem professores que continuam a visualizar e praticar a avaliação numa lógica sumativa e classificativa.

Sobre o perfil dos professores, observámos que o sexo que predomina é o feminino, isso vem do tempo colonial, foi condicionado num certo período com o poder a recomendar professoras para o ensino primário com idade que varia dos 26 a mais de 50 anos. Por outro lado, todos os professores têm formação e a maioria dos professores tem mais de 6 anos de experiências. Como podemos observar, estamos diante de um grupo de professores com experiência profissional, o que representa ganho para o ensino.

No que diz respeito à perceção sobre avaliação é possível observar ambiguidades, reiteradamente, nos dados recolhidos no questionário. Apesar de manifestarem uma concepção classificatória de avaliação, e de confundirem avaliar com testar ou medir, também propõem que é preciso acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, o que demanda a perceção de avaliação formativa. Acreditamos que isso acontece pela dificuldade em superar a perspetiva de trabalhar somente o todo, através dos testes, para desenvolver uma prática pedagógica que contemple as individualidades, por intermédio de fichas de observações, relatórios etc. respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos, talvez pela falta de tempo, pelos escassos recursos, ou por falta de formação contínua necessária.

Sobre as práticas de avaliação, os professores afirmaram que avaliam os alunos, quotidianamente, recorrendo à avaliação, à medida que desenvolvem as atividades letivas, que recorrem a autoavaliação para que o aluno tenha consciência em termos de aprendizagem, redirecionando sua prática pedagógica sempre que detetam dificuldades por partes dos alunos, utilizam a avaliação para fornecerem o*feedback* aos pais e encarregados de educação, sobre o desempenho dos alunos, e que não fazem uso da avaliação como instrumento para manter a disciplina na turma. Além disso, nota-se que há uma minoria que ainda utiliza a avaliação apenas no final do trimestre, com o objetivo de classificarem os alunos.

Em relação as modalidades de avaliação, os professores afirmam que, na prática, a avaliação somativa é a modalidade mais utilizada, pois permitem classificar os alunos no final do período letivo. No entanto, registamos que, de forma frequente, também recorrem à avaliação formativa, a fim de obterem informações sobre o desenvolvimento dos alunos, sem ter de os classificar. Conclui-se, também, que, apesar de saberem a importância da avaliação diagnóstica para saber se os alunos têm os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova unidade, ela é raramente utilizada. Esta constatação inquieta-nos, pois entendemos que os professores que entendem sobre avaliação da aprendizagem começam o seu trabalho a partir do que o aluno já sabe, isto é, tem como ponto de partida a prática da avaliação diagnóstica, objetivando auxiliar o aluno no seu desenvolvimento pessoal a partir do processo de ensino-aprendizagem. Esperamos, do professor, uma prática em sala de aula segura e responsável, embasada em um conhecimento teórico, que verifica em que medida os conhecimentos anteriores de seus alunos ocorreram, que acolhe a situação real e toma decisões para obter resultados cada vez mais satisfatórios na construção do conhecimento.

A respeito dos instrumentos e metodologias de avaliação, os professores são unânimes na utilização dos testes. Em seguida, o instrumento mais utilizado são as questões orais. Logo após vêm os trabalhos individuais, observação, fichas de avaliação formativa e, por último, trabalho em grupos. As fichas de avaliação formativa surgem na quinta posição, facto que nos permite concluir que os professores ainda não reconhecem a importância dos instrumentos e metodologias que permitem materializar a função formativa da avaliação.

Diante desse quadro, justifica-se a necessidade de uma maior reflexão em torno da prática educativa (Zabala, 1998), que envolva a relação pedagógica entre o planeamento do trabalho docente e a sua efetivação por meio do ensino e da aprendizagem. Buscar compreender a coerência didático-pedagógica entre os elementos da prática educativa, e sua interdependência com a especificidade socioeducacional do contexto da escola, poderá favorecer a reflexão do

professor sobre sua ação para reelaborar sua postura pedagógica como um todo e, em especial, a avaliativa, ciente dos limites e possibilidades dessa reflexão.

Percebemos que os professores apresentam diferentes conceções a respeito de avaliação. Entretanto, prevalece, entre eles, uma compreensão de avaliação mais centrada nos resultados, e, nas constatações, do que nos processos de aprendizagem e na análise dos percursos, vivenciados pelos alunos que compartilham do espaço da sala de aula, desse modo, antes de obrigar a novas práticas, faz-se necessário promover espaços e tempos que possibilitem a formação de uma conceção mais harmónica entre os professores, de maneira que torne possível a concretização do disposto na legislação.

A superação da perspetiva de que provas e notas constituem o cerne do processo avaliativo somente ocorrerá quando os professores forem capazes de utilizar, em uma nova perspetiva e com uma nova roupagem os dados decorrentes das práticas avaliativas implementadas. De acordo com Bonesi (2006, p. 151), "Todo e qualquer instrumento de avaliação serve apenas como agente para a coleta de informações necessárias à compreensão dos meandros pelos quais evolui a aprendizagem dos alunos".

**Recomendação**

Estamos convictos de que, mais importante que alterar os normativos ou fazer reformas educativas e curriculares, é necessário investir na formação continuada dos professores, uma formação baseada na supervisão e no acompanhamento contextualizado das práticas de avaliação que os professores desenvolvem, o que poderá contribuir para minimizar a sua resistência às mudanças e para os ajudar a compreender que a avaliação é um elemento integrante dos processos de ensino-aprendizagem e uma importante ajuda para o sucesso educativo dos alunos.

Ressaltamos que esse estudo não encerra aqui, uma vez que, por meio dele, outros estudos podem surgir, consideramos que os objetivos propostos inicialmente foram alcançados. Hoje somos mais conhecedores do modo como os professores percecionam a avaliação da aprendizagem e esperamos ter construído, junto com outros participantes um material teórico que auxiliem outros que como nós se interessar por estudos semelhantes.

Recomendamos pesquisas que se debrucem sobre as perceções dos professores e dos alunos sobre avaliação e formações contínuas sobre avaliação das aprendizagens, pois, entendemos que é preciso analisar e compreender de que maneira os professores e os alunos pensam em relação à avaliação da aprendizagem e como essa conceção se materializa na sala

de aula, para fomentar ações e operações necessárias para formações contínuas, de modo a contribuir para a organização do trabalho pedagógico de modo geral e efetiva aprendizagem dos alunos em particular.

**Referências Bibliográficas**

Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa.* Coleção prática pedagógica. Rio Tinto: Edições ASA.

Afonso, N. (2002). Avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação.* Lisboa: CNE/ME, pp. 95-104.

Abbagnano. N. (1997). *Dicionário de filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Allal, L.; C., J.; Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, M. E. (2000). *Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação.

Aranha, M. L. de A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia**:** Geral e do Brasil*. IN: 3ª Ed. SP: Moderna.

Arredondo, S. C.; Diago, J. C. (2009). *Avaliação educacional e promoção escolar.* São Paulo: Unesp.

Azzi, S. (2001). *Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de Dirigentes.* Belo Horizonte: SMED, out.

Bonesi, P.G.; Souza, N.A. de. (2006). *Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola***.** Estudos em Avaliação Educacional**.** v. 17, nº 34, pp. 129-153. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf> Acesso em: 10 out. 2020.

Brandalise, Mary Ângela Teixeira (2007). *Currículo e práticas pedagógicas.* Ponta Grossa: UEPG.

Brandão, Z. 2000. Entre questionários e entrevistas. In: Nogueira, M. A.; Romanelli, G.; Zago, N. (Orgs.). (2001). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes.

Carreira, A. **(**1983). *Migrações nas Ilhas de Cabo Verde.* Ed. Instituto Cabo-verdiano do Livro, Praia.

Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos.* Editorial La Muralla, Madrid.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Colom Cañellas, A. J. (2001). Ideologia i educació en el procés articulant entre el franquisme i la democràcia. In. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, ISSN 1134-0258, Nº. 18.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais: Teoria e prática* (2 ed.). Coimbra: Almedina.

De la Orden (1981). *Calidad de la educación y evaluación, em valores de la persona y técnicas educativas*. Buenos Aires.

Demo, P. (1999). *Participação é conquista*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Denzin, N. k. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed.

Depresbiteris, L. (1998). *Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político.* São Paulo: FDE, (Série Ideias, 8).

Dias Sobrinho, J. (2003). Políticas de avaliação, reformas do estado e da educação superior. In: GISI, M. L.; ZAINKO, M. A. S. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior.* Curitiba, PR: Champagnat. p. 61-89.

Dicionário Escolar 2º Ciclo Português. (2015). *Perceção*. Lisboa: Texto Editores.

Faria, W. R. (2011). *A importância da avaliação no processo de ensino aprendizagem aplicado no ensino superior*. Disponível em: https://administradores.com.br/artigos/a-importancia-da-avaliacao-no-processo-de-ensino-aprendizagem-aplicado-no-ensino-superior**.**

Fernandes, D. (1994). *A Avaliação das Aprendizagens: das Prioridades de Investigação e de Formação às práticas nas Salas-de-aula*. Revista de Educação, 8, 15-20.

Fernandes, D. (2005a). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, Colecção Educação Hoje.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no Quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, L. E. (1997). *Cabo Verde*. Universidade Aberta. Lisboa.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Flick, Uwe. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

Flick, Uwe. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Fonseca, L. (2013). *Protocolo Neuropsicopedagógico de Avaliação Cognitiva das Habilidades Matemáticas*". Rio de Janeiro: Wak Editora.

Franco MLPB. (1986). *O que é análise de conteúdo*. São Paulo: PUC.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* 23. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire**,** P**. (**2014**).** *Educação e mudanças. Rio* de Janeiro: Paz e Terra.

Furtado, C. (1997). *Génese e (re) produção da classe dirigente em Cabo Verde*. Editorial ICL, Praia.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Gomes, N. L. (1999). *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola.* Artigo publicado no site: www.mulheresnegras.org/nilma Acessado em: 09/12/2020.

Gressler, L. A. (1979). *Pesquisa educacional: Importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos.* 3.ed. São Paulo: Loyola.

Gronlund, N. E. (1973). *Medición y evaluación en la enseñanza.* Méjico: Pax Méjico.

Haydt, R. C. (1991). *Avaliação no processo de ensino-aprendizagem.* São Paulo: Ática.

Haydt, R. C. (1995). *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática.

Hadji, C.. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED.

Hoffmann, J. M. L. (2014). *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.* 44. ed. Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. M. L. (1998). *Contos e Contrapontos: do Pensar ao Agir em Avaliação.* Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. M. L. (2003). *Avaliação: Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista.* 32ª ed. Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. M. L. (2008). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.* Porto Alegre: Mediação.

Leibniz, G. W. (1978). *Novos Ensaios sobre o Entendimento Humano.* Tradução: Luiz João Baraúna. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril.

Lück, G. (2003). *Avaliação, termômetro da educação*. Revista Profissão Metre, Curitiba.

Luckesi, C. C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.* Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.

Luckesi, C. C. (2008). *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.* São Paulo: Cortez, 17ª ed. 2005. edição revista.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.* São Paulo: Cortez.

Kant, E. (2008). *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Acropolis.

Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica.* 7. ed. São Paulo: Atlas.

Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

ME/GEP, (2002). *Divulgação de Documentos da Reforma Educativa.* Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP). Praia: Caixa Postal 111.

Menga, L. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Miranda M. T. J. F. C. (2011). *Avaliação das aprendizagens: das intenções às práticas.* Estudo exploratório em Cabo-Verde. Braga.

Moreira, H. & Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Moura, A. F. (2009). *Eficácia Social (qualidade e equidade do sistema educativo em Cabo Verde.* Santiago de Compostela.

Neves, I. P., & Morais, A. M. (2006). *Processos de recontextualização num contexto de Flexibilidade curricular – Análise da actual reforma das Ciências para o Ensino Básico.* Revista de Educação, XIV(2), 75-94.

Nova, Elisa Vila. (2001). *Avaliação dos alunos: Problemas e soluções*. 2 ed. Texto Editora. Lisboa.

Pacheco, J. (2002). *Mitos curriculares*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2006). C*urrículo: Teoria e práxis*. (3.ª edição). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2010). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Perafita: Areal Editores.

Pacheco, J. A. (org.). (2000). *Políticas de integração curricular.* Porto: Porto Editora,

Paro, V. (2006). *Administração escolar introdução a crítica*. 14. ed. São Paulo: Cortez.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. (1961). *Les Mécanismes Perceptifs.* Paris: PUF.

Piaget, Jean. (1996). *Biologia e Conhecimento.* 2ª Ed. Voze : Petrópolis.

Queiroz MIP. (1991). *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.* São Paulo: TA Queiroz.

Queiroz, D. M. de. (2010). *A avaliação como acompanhamento sistêmico da aprendizagem: uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental.* 2010. 343f.

Tese (Doutorado) Universidade de Coimbra Faculdade de psicologia e de ciências da educação. Coimbra, Portugal.

Rosa, M. V. de F. P. do C. & Arnoldi, M. A. G. C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados.* Belo Horizonte: Autêntica.

Rotta, N. T.; Ohlweiler, L.; & Riesgo, R. S. (2006). *Transtornos da Aprendizagem. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.* Porto Alegre: Artmed.

Russell, M. K.; Airasian, P. W. (2014). *Avaliação em sala de aula.* Porto Alegre: AMGH.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: por quê, o quê e como?*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>. Acesso em: 04 de dez. 2020.

Santos, S. M. P. dos. (2001). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sampieri, R. H.; Collado, C. H. e Lúcio P. B. (s/d). *Metodologia de pesquisa.* São Paulo: Mc Graw Hill.

Seabra, A. G.; Dias, N. M.; Estanislau, G. M.; Trevisan, B. T. (2014). Transtornos de Aprendizagem. In: Estanislau, G. M.; Bressan, R. A. (Orgs.). *Saúde Mental na Escola. O que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed.

Szymanski, H. (org). (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.* Brasília: Liber Livro.

Vala, J. A análise de conteúdo. (1986). In: Silva, A. S.; Pinto, J. M. (Orgs.*). Metodologia das ciências sociais.* 8.ed. Porto: Afrontamento, p. 101-128.

Vasconcellos, C. dos S. (1994). *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.

Vasconcellos, C. dos S. (2003). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.* São Paulo: Libertad.

Vieira, A. M. (2012). *Reformas curriculares em Cabo Verde*. Lisboa.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed.

**Documentos Normativos**

República de Cabo Verde. Conselho de ministros (1990). Bases do Sistema Educativo. Decreto-lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro de 1990.

República de Cabo Verde. Conselho de ministros (1995). Bases do Sistema Educativo. Decreto-lei nº 11/1995, Boletim Oficial nº 8, Portaria nº 11, I Série, de 13 de março de 1995.

República de Cabo Verde. Conselho de ministros (2010). Bases do Sistema Educativo. Decreto-lei nº 2/2010, Boletim Oficial nº 17, I série, de 7 de maio de 2010.

República de Cabo Verde. Conselho de ministros (2003). Bases do Sistema Educativo. Decreto-lei nº 43/2010, Boletim Oficial nº 36, I série, de 27 de outubro de 2003.

República de Cabo Verde. Conselho de ministros (2015). Sistema nacional da avaliação das aprendizagens dos ensinos básico e secundário. Decreto-lei nº 71/2015, Boletim Oficial nº 86, I série, de 31 de dezembro de 2015.

República de Cabo Verde. Conselho de ministros (2018). Bases do Sistema Educativo. Decreto-lei nº 13/2018, Boletim Oficial nº 80, I série, de 7 de dezembro de 2018.

República de Cabo Verde. Conselho de ministros (2019). Regime de organização, administração, gestão e funcionamento dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário. Decreto-lei nº 8/2018, Boletim Oficial nº 20, I série, de 22 de fevereiro de 2019.

# Anexos

**Anexo I – Modelo de guião de entrevista**

**Guião de entrevista com os professores**

**Objectivo Geral**:

Quais são as perceções dos docentes do I ciclo do ensino básico obrigatório num agrupamento escolar sobre o processo de avaliação da aprendizagem?

**Objetivos específicos:**

Analisar o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação;

Descrever as avaliações aplicadas aos alunos;

Analisar as perceções dos professores sobre o processo de avaliação num agrupamento escolar.

| Blocos Temáticos | Objectivos Específicos | Formulário de Questões | Tópicos |
|---|---|---|---|
| **Bloco A**<br><br>**Legitimação da Entrevista** | Informar os entrevistados acerca do trabalho a realizar;<br>Motivar os entrevistados;<br>Garantir a confidencialidade das informações | Pedir aos entrevistados autorização para fazer registo digital da entrevista.<br>1. Gostavas de ir à escola? Por quê?<br>2. Sempre tivestes o desejo de ser professora? Conte-me a respeito. | Criar um momento descontraído durante a entrevista;<br>Conduzir os entrevistados, sempre que se justifique, para o objetivo da entrevista; |
| **Bloco B**<br>**Perceção de avaliação da aprendizagem** | Recolher dados que permitam perceber as suas representações sobre avaliação da aprendizagem | 3. Como definirias Avaliação da aprendizagem?<br>4. Tem sentido alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos teus alunos? Quais?<br>5. O que pensas quando a maioria dos alunos apresenta resultados insatisfatórios na avaliação realizada em sala? Ou que tratamento dás a essas informações ou resultados?<br>6. O que costuma fazer para a recuperaçãor dos seus alunos | -Tópicos de questões. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | com resultados poucos satisfatórios? | |
| **Bloco C**<br>**Perceção sobre** tipos/modalidades de avaliação. | Recolher dados de Perceção que permitam conhecer os tipos/modalidades de avaliação. | 7. Quais os tipos/modalidades de avaliações que utilizas?<br>8. Que tipo/modalidade consideras mais importante? Por que?<br>9. O *feedback* acontece nas situações avaliativas que promoves? Por quê?<br>10. Realizas a autoavaliação em sala de aula? Com que intenção que a faz? | |
| **Bloco D**<br>Recolher dados de Perceção sobre instrumentos de avaliação. | Recolher dados de Perceção sobre instrumentos de avaliação. | 11. Quais os instrumentos de avaliação utilizas com teus alunos?<br>12. É importante diversificar os instrumentos avaliativos? Por quê?<br>13. Quando teus alunos não atingem os resultados desejados nas provas/instrumentos avaliativos o que fazes? | |
| **Bloco E** | Recolher informaçoes sobre o Ministério de Educação. | 14. O que pensas sobre o modelo de avaliação proposto pelo ministério da Educação?<br>15. Quem define os critérios de avaliação da aprendizagem? Costuma participar na definição dos mesmos?<br>16. O que mudaria/acrescentaria no modelo de Avaliação proposto pelo Ministério de Educação? | |

## Anexo II – Modelo de guião de entrevista

**Guião de entrevista com a coordenadora**

**Objectivo Geral**:

Quais são as perceções dos docentes do I ciclo do ensino básico obrigatório num agrupamento escolar sobre o processo de avaliação da aprendizagem?

**Objetivos específicos:**

Analisar o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação;

Descrever as avaliações aplicadas aos alunos;

Analisar as perceções dos professores sobre o processo de avaliação num agrupamento escolar.

1. Há quanto tempo trabalha como professora? Sempre no EBO?
2. Qual a sua área e nível de formação académica?
3. Há quanto tempo é coordenadora deste agrupamento?
4. Tem alguma experiência em outras áreas profissionais, além de docência? Em que medida essa experiência lhe ajuda na docência/coordenação no agrupamento?
5. Como você conceitua avaliação das aprendizagens nas nossas escolas?
5. Concorda que a avaliação das aprendizagens é o elo mais fraco no nosso sistema educativo? Porquê?
6. Os professores do agrupamento têm bom domínio teórico e prático do nosso sistema de avaliação das aprendizagens (decreto-lei nº 71/2015)?
7. A coordenação tem proporcionado sessões de formação contínua aos professores no processo de ensino-aprendizagem, e especificamente sobre avaliação das aprendizagens? Quando e como?
8. Tem observado regularmente as aulas dos professores? Por iniciativa própria, por convite dos professores ou por imposição legal? O que tem observado?
9. Os professores utilizam de forma consistente e integrada todas as modalidades de avaliação (diagnóstica, contínua e sumativa)? Como fazem isso?
10. Que dificuldades os professores têm manifestado na avaliação das aprendizagens dos alunos? No seu entender a que se devem essas dificuldades? O que a coordenação tem feito para lhes ajudar na superação dessas dificuldades?
11. Não receia que algum aluno fique prejudicado pela dificuldade do professor no processo de avaliação? O que faria/tem feito se isso ocorrer/em casos em que tenha ocorrido?

12. Considera que o nosso sistema nacional de avaliação satisfaz a necessidade do país/dos nossos alunos?

13. Que propostas você formularia para melhorar o nosso sistema nacional de avaliação?

14. O sistema de avaliação deve ser integrado à uma determinada abordagem pedagógica. Com que abordagem pedagógica/ensino-aprendizagem os professores do agrupamento trabalham? Eles têm consciência disso?

15. Que instrumentos os professores utilizam para avaliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem?

16. Que comentários faz em relação à aplicação das mesmas provas sumativas de diferentes disciplinas a todos os alunos do mesmo ano de escolaridade (provavelmente) no mesmo dia e no mesmo horário? Isso não contraria o princípio de que cada aluno aprende e desenvolve no seu próprio rítmo?

17. Os pais e encarregados de educação são informados regularmente da avaliação académica dos seus educandos? De que forma?

**Anexo III – Modelo de questionário**

Questionário

Avaliação das Aprendizagens

Caro(a) Professor(a)

Este questionário faz parte de um projecto de investigação que estamos a desenvolver no âmbito do Curso de Mestrado em Supervisão Perdagógica e Avaliação, na Uni-cv. Tem como principal objetivo estudar as perceções avaliativas dos professores do I ciclo do ensino básico.

Para poder concretizar este estudo as suas opiniões pessoais e profissionais são fundamentais pelo que, desde já, agradecemos a colaboração prestada. Importa referir que garantimos a confidencialidade das suas respostas e que os dados obtidos se destinam exclusivamente a este trabalho.

I. Dados pessoais e profissionais

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

2. Idade:

Até 25 anos ☐

De 26 a 35 anos ☐

De 36 a 50 ano ☐

Mais de 50 anos ☐

3. Habilitações Académicas: Licenciatura ☐ Bacharelato ☐

Outra ☐ Qual?

4. Tempo de Serviço:

Até 5 anos ☐

De 6 a 10 anos ☐

De 11 a 15 anos ☐

De 16 a 20 anos ☐

Mais de 20 anos ☐

II. Dados de opinião

As questões seguintes destinam-se a obter informações sobre o conceito de avaliação, as modalidades e práticas de avaliação a que os professores mais recorrem, os instrumentos de avaliação que utilizam.

**1 Conceito de Avaliação**

As expressões seguintes referem-se a possíveis avaliação das aprendizagens. Analise-as e indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma delas, utilizando a seguinte correspondência:

1 – Discordo totalmente;

2 – Discordo;

3 – Não concordo nem discordo;

4 – Concordo;

5 – Concordo totalmente

1.1. Avaliar é classificar no final de um período de aprendizagem. ☐

1.2. Avaliar é averiguar em que medida as aprendizagens se estão a concretizar. ☐

1.3. Avaliar é comparar resultados. ☐

1.4. Avaliar é recolher informação para tomar decisões adequadas. ☐

1.5. Avaliar é cumprir o que está determinado em termos legais. ☐

1.6. Avaliar é uma forma de regular as práticas docentes. ☐

1.7. Avaliar é diagnosticar as dificuldades dos alunos. ☐

1.8. Avaliar é orientar o aluno nos seus estudos. ☐

**2 Práticas de Avaliação**

As expressões seguintes referem-se a possíveis práticas de avaliação desenvolvidas na escola. Analise-as e indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma delas, utilizando a seguinte correspondência:

5 – Discordo totalmente;

6 – Discordo;

7 – Não concordo nem

discordo;

4 – Concordo;

5 – Concordo totalmente

2.1. Ao longo do ano, só avalio os meus alunos quando preciso de verificar se conseguiram aprender os conteúdos lecionados. ☐

2.2. Recorro a procedimentos de avaliação à medida que desenvolvo as atividades lectivas. ☐

2.3. Promovo a auto-avaliação para que cada aluno tome consciência do seu próprio progresso em termos de aprendizagem. ☐

2.4. Ao longo do ano, recorro à avaliação sempre que preciso de identificar as dificuldades dos alunos. ☐

2.5. Recorro frequentemente à avaliação para conseguir manter a disciplina na turma. ☐

2.6. Utilizo a avaliação para poder informar os pais sobre o desempenho dos seus educandos. ☐

2.7. Recorro frequentemente à avaliação para poder dar *feedback* aos alunos sobre os trabalhos por eles produzidos. ☐

2.8. Utilizo a avaliação apenas no final do trimestre para poder classificar os alunos. ☐

**3 Modalidades de Avaliação**

As afirmações que a seguir se apresentam referem-se às modalidades de avaliação utilizadas na escola. Analise-as e indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma delas, utilizando a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente;

2 – Discordo;

3 – Não concordo nem discordo;

4 – Concordo;

5 – Concordo totalmente

3.1. Na minha escola, a avaliação sumativa é a modalidade que os professores mais utilizam porque permite verificar se os alunos concretizaram as aprendizagens previstas. ☐

3.2. Embora a avaliação diagnóstica permita averiguar se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova unidade de ensino, a verdade é que raramente se utiliza. ☐

3.3. Na minha escola, os professores recorrem frequentemente à avaliação formativa porque lhes permite obter informação sobre o progresso dos alunos sem ter de os classificar. ☐

3.4. Na prática, a avaliação sumativa é a modalidade mais utilizada porque permite classificar os alunos no final do período lectivo. ☐

**4 INSTRUMENTOS E METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO**

Dos instrumentos e metodologias de avaliação referidos indique, do mais utilizado ao menos utilizado.

1- Muito Utilizado
2- Utilizado
3- Menos utilizado
4- Raramente utilizado
5- Não utilizado

| | |
|---|---|
| Teste escrito | ☐ |
| Ficha de avaliação formativa | ☐ |
| Questões de resposta oral | ☐ |
| Trabalho de grupo | ☐ |
| Trabalho individual | ☐ |
| Observação | ☐ |

**Anexo IV: Transcrições das entrevistas**

**P = Professor**

| **Bloco A**<br><br>**Legitimação da Entrevista** | |
|---|---|
| **1. Gostavas de ir à escola? Por quê?** | |
| P.1 | Gostava muito, ante de ir para a escola eu já sabia rabiscar, desejar. Porque meu pai era professor, então eu tinha livros em casa, meu pai me ensinava em casa, já chegando na escola eu aprendi a ler e escrever com muita facilidade. Nunca tive problemas na escola. Graças a Deus. |
| P.2 | Eu gostava muito, porque eu gostava de estudar, na minha família só tenho um irmão que é professor, meus outros irmãos não estudaram, eu estudei porque sempre gostava de estudar. |
| P.3 | As vezes sim e as vezes não, porque quando eu tinha um professor que faltava muito, ou que batia muito, eu não gostava, mas quando eu tinha um professor que fazia as atividades lúdicas, cantava, tinha algumas brincadeiras e jogos e que não batia eu sentia alivio, sentia avontade de escrever em fazer perguntas até de brincar também. |
| P.4 | Gostava muito, porque gostava de aprender coisas novas. Gostava muito mesmo. |
| P.5 | Claro que sim, para estudar, aprender e brincar com os colegas. |
| P.6 | Fui tarde para a escola (com 8 anos de idade) e chorava muito porque demorou a frequentar o sistema de ensino. Gostava de ir ä escola e, apesar das dificuldades enfrentadas, era boa aluna. |
| P.7 | Gostava muito de ir a escola e apreciava brincar com os colegas. Gostava de ler e de fazer contas; partilhar ideias e quando chegava em casa ensinava o que tinha aprendido. |
| P.8 | Sim gostava. Porque não fui ao jardim de infância, não tive a oportunidade, porque eu sou a mais pequena, fiquei muito tempo em casa, então quando fui para escola eu adorei. |
| P.9 | Gostava de ir a escola desde criança, porque tinha muita vontade aprender, de está junto com os colegas. |
| **2. Sempre tivestes o desejo de ser professora? Conte-me a respeito.** | |
| P.1 | Não. Quando eu era pequena eu gostava de ser médica, estudei até terminar os estudos com esse desejo. Depois com alguns imprevistos, meu pai disse para fazer a formação de professor do ensino báscio, então fui fazer e gostei, quando comecei minha prática pedagógica gostei. Ai estou eu continuando com muito amor. |
| P.2 | No início até que não, mas com o tempo comecei a gostar. |
| P.3 | Sim, sempre tive, na verdade tinha dois desejos um era ser enfermeira, porque ia ao posto tomar injeção, achava mesmo nobre, e o outro era ser professora, umas das primeiras profissões que tive contato, achei muito importante, alguém que sabe e ensina. Acabei por ser professora. |
| P.4 | Nunca pensei em ser professora. Depois que comecei a estudar e comecei a trabalhar que me apaixonei e disse que jamais queria outra profissão. Comecei a ver eles aprender, ficava tão feliz e disse jamais trocaria minha profissão, mas |

| | |
|---|---|
| | no início nunca tinha pensado que eu seria professora, mas sempre gostei de crianças. |
| P.5 | Sim, por causa da mãe que foi professora. Queria seguir o exemplo dela. |
| P.6 | Foi no sexto ano.<br>Não quer falar. |
| P.7 | Desde pequena gostava de ensinar e de brincar com as crianças, partilhando o seu conhecimento. |
| P.8 | Não, tentei fugir o máximo que pude, porque já tinha dois professores na família, então quando eu fui fazer faculdade fui para fazer contabilidade, depois acabei por desistir e fazer ciências da educação e hoje sou professora. E estou a adorar a ser professora. |
| P.9 | Sempre tinha o desejo de ser professora ou polícia. Gostava de ser professora porque sempre gostei de ensinar e sinto prazer em ensinar. |
| **Bloco B<br>Perceção de avaliação da aprendizagem** | |
| **3. Como definirias Avaliação da aprendizagem?** | |
| P.1 | Avaliar a aprendizagem é ver se os alunos tem todos os requisitos. Conseguiram alcançar os objetivos. Onde não está bem vamos fazer alguma coisa para melhorar. |
| P.2 | Avaliar é saber o que o aluno aprendeu. Através do que nós ensinamos, descobrir o que eles aprenderam. |
| P.3 | Avaliar a aprendizagem para mim é observar o que ensinou, para ve se os alunos já aprenderam do que ensinou, ou o que já tinham aprendido antes. Para poder cumprir o plano que o ministério envia. |
| P.4 | Avaliação para mim é o dia a dia e não só os testes. Eu avalio meus alunos todos os dias, na sala de aula, no intervalo, nas brincadeiras. Para mim isso que é avaliação, observação. |
| P.5 | Analisar o quanto o aluno assimilou os conhecimentos, bem como ver as dificuldades dos alunos. |
| P.6 | Avaliar a aprendizagem diária do aluno e o que ele está a aprender. Deve ser diária para poder saber se o aluno está a assimilar os conteúdos ensinados e se atingiu os objetivos. Esta avaliação deve ser diária e feita no final de cada aula. |
| P.7 | A avaliação da aprendizagem é todo o processo de mecanismos e formas de ensino, com o intuito de verificar se o aluno atingiu os objetivos propostos. |
| P.8 | É um pouco complicado falar de avaliação da aprendizagem, porque as vezes somos injustos, porque os critérios que são postos para avaliar nos forçam a avaliar a criança no geral, ou seja, a criança normalmente é avaliada com todas as outras crianças e não individualmente. Temos consciência de que os critérios nem sempre são para todos, porque as crianças a prendem de forma diferente e é através da avaliação que conseguimos detectar isso. |
| P.9 | Para mim a avaliação da aprendizagem é olhar para ver se o aluno aprendeu a matéria que eu ensinei. Por exemplo depois de ensinar um conteúdo, faço perguntas para vê através da resposta do aluno se ficou claro o conteúdo de forma que tenha aprendido. |
| **4. Tem sentido alguma dificuldade na avaliação da aprendizagem dos teus alunos? Quais?** | |
| P.1 | Não tenho sentido dificuldades. Graças a Deus, nestes últimos anos que trabalhei na escola, apesar de dizerem que tem muitas dificuldades por aqui, eu tenho tido bons alunos. |

| | |
|---|---|
| P.2 | Não sinto dificuldade, aliás, aqueles alunos que não sabem escrever, eu não consigo fazer uma avaliação oral, não tenho hábito de fazer. |
| P.3 | Não sinto dificuldades porque faço diversos tipos de avaliação. |
| P.4 | Já tive dificuldades em avaliar, principalmente meus alunos com necessidades educativas especiais. Por falta de Alguns requisitos, por exemplo tem alguns alunos ditos normais conseguem acompanhar, sabem ler, sabem escrever, mas os que tem NEE, na hora da avaliação quando não se tinha aula e atividades diferenciadas era difícil avaliar, mas agora com essa diferenciação ficou mais fácil. |
| P.5 | Sim. Principalmente quando os alunos não estão a assimilar os conteúdos e tem dificuldade na aprendizagem. Por vezes não sabe como avaliar os alunos. |
| P.6 | Não tem dificuldades na avaliação porque sempre teve facilidade em interagir com as crianças.<br>A avaliação deve ser individual e assim conseguia saber se o aluno entendeu ou não. |
| P.7 | Sim, sinto dificuldades. Avaliar o aluno durante o ano letivo inteiro. Vai corrigindo o trabalho de casa individualmente e regista que eles tem dificuldades de escrever. E é preciso fazer avaliação oral, sinto bastante dificuldades. |
| P.8 | As vezes eu sinto dificuldade, principalmente quando através da avaliação diagnosticamos que tem dificuldades está entre o aprender e o não aprender, ai eu tenho a maior dificuldade em avaliar. |
| P.9 | Não tenho dificuldades. |
| **5. Quem define os critérios de avaliação da aprendizagem? Costuma participar na definição dos mesmos?** | |
| P.1 | O Ministério da Educação define os critérios, mas o professor dentro da sala de aula vai adequando conforme a realidade da turma. Os professores não participam de nenhuma decisão do ministério da educação e isso é muito mal e penso que tem havido muitos constrangimentos na escola. Por exemplo agora todos os alunos podem passar direto até a 4ª classe. |
| P.2 | É O Ministério, os professores não costumam fazer parte da definição dos critérios, pelo menos eu não, recebemos no papel como devemos avaliar, não são os professores que criam esses critérios. |
| P.3 | O ministério da educação. Acredito que tem professores que participam, mas eu nunca fiz parte. |
| P.4 | O ministério da educação define e manda os seus critérios, agora cabe a cada professor, seguir de acordo o nível dos seus alunos, por exemplo o ministério manda para fazer alguma coisa eu vou ver como está os meus alunos e vou adaptar. Nós não participamos da elaboração dos critérios. |
| P.5 | O professor define os critérios porque ele mesmo acompanha os alunos e sabe as suas dificuldades. |
| P.6 | É o professor que define os seus critérios de avaliação.<br>O ministério envia os critérios mas o professor pode definir os seus próprios critérios.<br>Os professores/gestores/diretores integram a equipa do ministério, da delegação e da direção da escola. |
| P.7 | O ministério da educação envia as orientações para os professores. Todavia, os professores podem criar os seus próprios critérios e avaliar os trabalhos realizados pelos alunos. |

| | |
|---|---|
| | Alguns professores fazem parte da elaboração dos critérios do ministério da educação. |
| P.8 | O sistema, pois os professores vão avaliar o que vê na sala de aula com os critério que já vem definido. Eu não participo e nem sei como os critérios são definidos. |
| P.9 | No meu caso eu defino, mas eu sigo as regras que o ministério da educação envia e que não dá para ultrapassar. Eu não participo da definição dos critérios e nem sei como acontece essa definição de critérios. |
| **6. O que pensas quando a maioria dos alunos apresenta resultados insatisfatórios na avaliação realizada em sala? Ou que tratamento dás a essas informações ou resultados?** | |
| P.1 | O professor tem sua 4ª parte. Por mais que os alunos não andam a estudar, o professor tem que fazer a sua parte. Desde que estou a trabalhar, nunca senti isso, que a maioria dos alunos, um, dois ou três, podem não atingir os objetivos, mas se a maioria dos alunos não atingirem os objetivos eu acredito que a culpa é do professor. |
| P.2 | Eu penso que preciso fazer novas atividades e tornar avaliar. costumo fazer as atividades novamente com os alunos, para refazerem para ver se conseguem com mais calma, mas as vezes é difícil. |
| P.3 | Para ser sincero quando a maioria dos alunos tem dificuldade eu logo penso que foi a minha maneira de explicar, então procuro explicar de outra forma. Tento simplificar, ou as vezes a vida nos prega uma certa partida costumamos encontrar alunos com muitas dificuldades que vem de casa, alunos que tem problemas de saúde, ou os pais que não acompanham, sempre com brigas em casa, com ataques, ou pais que bebem, então também não ajuda e torna a vida do professor complicada também. |
| P.4 | Nenhum professor gostaria que isso acontecesse. Na minha turma a maioria tem o resultado que gostaria que tivesse. Agora não vamos conseguir alcançar cem por cento de aprovação, mas digo que dias melhores virão, que cada vez eles possam ter mais desempenhos, eu vou fazer a minha parte tudo o que é possível. Vou tentar ser mais eficaz, procuro estratégias novas, ajuda com os colegas, pessoas em particular, sempre que é possível eu procuro fazer alguma coisa para melhorar os resultados dos meus alunos. |
| P.5 | O professor fica culpado, por isso deve criar estratégias para recuperar e superar essa fase. |
| P.6 | Quando a maioria da turma não atinge bons resultados, a culpa é do professor, provavelmente porque não está a usar a metodologia adequada, ou não está preparado.<br>O professor deve fazer mais formações contínuas para se atualizar e deve estar em conexão com os alunos/familiares.<br>O professor deve tratar os alunos individualmente. |
| P.7 | Quando a maioria da turma não atinge os objetivos, a culpa é do professor.<br>O professor deve mudar a sua estratégia de ensino ou acrescentar mais trabalhos aos alunos. |
| P.8 | O primeiro sentimento que eu tenho é de preocupação por não ter atingido o objetivo esperado. Como é que eu vou fazer para melhorar essa situação, sempre eu falo com a coordenadora que estou preocupada com estes alunos. É a preocupação que eu sinto por eles. Então penso o que posso fazer, arranjo brincadeiras, sabemos que eles gostam de aprender por meio de brincadeiras, |

| | |
|---|---|
| | então arranjo e levo para sala de aula. |
| P.9 | Quando os meninos não atingem os objetivos esperados penso que a estratégia que usei não alcançou o objetivo esperado. Então faço maneiras para mudar. |
| **7. O que costuma fazer para a recuperação dos seus alunos com resultados poucos satisfatórios?** | |
| P.1 | Eu normalmente costumo ficar dentro da sala de aula na hora do intervalo com esses alunos. Todos os dias, esses alunos também é o que mais estou em cima, toda vez que eu ando em volta, estes alunos são os que mais vejo, os outros falam – professora, professora, não esse aqui é que vai por que tem mais dificuldade, esses são os que mais pressiono para ver se vai alavancar. |
| P.2 | Eu faço vários exercícios e fichas individualmente para resolverem. |
| P.3 | Para recuperar Baseio sempre nas perguntas orais, escritas, faço jogos de palavras, por exemplo um aluno pode explicar e outro responde e começo pelo mais experiente para o menos experiente, ou pelo menos experiente para o mais experiente, enfim sempre faço um jogo, sempre tem um tempo para coisas mais fáceis, intermédias e mais difíceis, tento jogar para que os alunos não fiquem atrasados. |
| P.4 | Já teve momentos que tive de dá aulas particulares em minha casa. Também já dei na escola, por exemplo quando estava ensinando o 4 ano no período da tarde eu dava aulas de reforço no período contrário, com exercícios, trabalhos, leituras, para recuperar a aprendizagem dos meus alunos. |
| P.5 | Aplicação de Fichas de exercícios, trabalhos e insistência. |
| P.6 | Para recuperar os alunos com dificuldades contava uma história personalizada com o caso do aluno e assim trabalhava a escrita, a oralidade e tinha paciência. |
| P.7 | Trabalhos individuais e trabalhos de casa.<br>Corrigir os trabalhos em conjunto; mais trabalhos em sala de aula; fazer uma diferenciação pedagógica em sala de aula.<br>A principal dificuldade é o pouco tempo disponível em sala de aula. |
| P.8 | Uso brincadeiras, também tento falar com os pais para também dá apoio em casa, faço trabalho diferenciado com eles, tento arrumar sempre coisas diferentes para levar para sala de aula. |
| P.9 | Normalmente quando eu dou uma matéria e observo que não conseguir atingir o objetivo, especificamente com aqueles alunos que não aprenderam costumo mudar de estratégia, torno ensinar de novo. |
| **Bloco C**<br>**Perceção sobre tipos/modalidades de avaliação.** | |
| **8. Quais os tipos/modalidades de avaliações que utilizas?** | |
| P.1 | A somativa nós utilizamos porque é obrigatório, mas a formativa eu utilizo todos os dias, a diagnóstica também eu utilizo. |
| P.2 | Eu uso todos os tipos de avaliação, formativa, somativa, oral eu faço tudo. |
| P.3 | Sempre começo com diagnóstico o que os alunos trazem de casa e na medida que eu vou ensinar a matéria aplico outras modalidades como a formativa, somativa enfim. |
| P.4 | Eu utilizo formativa, oral, somativa, diagnóstica, tudo que é possível eu faço um pouco. |
| P.5 | Avaliação formativa, sumativa, trabalho individual, trabalho de grupo e fichas de exercícios |
| P.6 | Avaliação sumativa, formativa e diagnóstica, no início do ano.<br>Trabalhos de grupo e trabalhos de casa. |

| | |
|---|---|
| P.7 | Avaliação sumativa (testes) e formativa (observação diária, trabalhos de casa e perguntas orais) |
| P.8 | Na sala de aula eu utilizo mais a formativa, gosto de fazer a avaliação formativa, através de exercícios, a gente vê se o aluno está a aprender ou não, por que uma coisa é trabalhar a oralidade e a e escrita, mas é através dos exercício que eu vejo se a criança está a aprender ou não. |
| P.9 | Normalmente formativa, somativa costumo utilizar porque a lei diz que devemos utilizar, mas eu avalio mesmo através de avaliação formativa. |
| **9. Que tipo/modalidade consideras mais importante? Por que?** | |
| P.1 | Penso que a formativa é mais importante, porque todos os dias eu estou lá vendo, indo atrás, avaliar todos os dias para ver como os alunos estão. Penso que é o melhor. |
| P.2 | Penso que é a avaliação somativa, pelo menos no nosso ensino é o que mais conta. Nós avaliamos os alunos através dos testes. |
| P.3 | Para mim é a diagnóstica, por que é o caminho para chegar a formativa e a somativa. |
| P.4 | Minha opinião é que a somativa não é a mais importante de maneira nenhuma. Por que na sala de aula muitas vezes eu pergunto aos meus alunos e eles me respondem, mas na hora da prova, ou por não saberem escrever não conseguem, então acredito que essa deveria ter menos peso. Para mim a mais importante é a formativa e diagnóstica. |
| P.5 | O tipo mais importante é a sumativa e a formativa. A formativa relata a avaliação diária do aluno, por isso é melhor para avaliar. |
| P.6 | |
| P.7 | A mais importante é a formativa componentes individual e direta (perguntas orais e trabalhos individuais). E a somativa, os testes também são importantes porque o aluno faz sozinho. |
| P.8 | Acho que é a formativa. Porque ali que o professor vê se a criança aprendeu ou não, porque quando passas um exercício, a criança mostra bastante dificuldade, ali vais vê que a criança não assimilou o conteúdo. É questão de voltar atrás e ve outra metodologia. |
| P.9 | Eu acho que é formativa, porque somativa avaliamos apenas em determinado tempo. Mas formativa é quando você acha necessário para vê se o aluno aprendeu ou não. |
| **10. O *feedback* acontece nas situações avaliativas que promoves? Por quê?** | |
| P.1 | Costumo, principalmente aos alunos mais crescido e que entendem, eu falo o ponto onde precisa se esforçar, peço para os pais ajuda-los. Mesmo eu na escola costumo ficar na sala de aula nos interva-los, neste ponto que o aluno está com dificuldade para os ajudar. |
| P.2 | Faço sempre a correção dos testes com os alunos antes de entregar para os alunos, porque eles vão ter a noção do que erraram para na próxima não errar mais. |
| P.3 | Sempre faço correção com os alunos no geral e mesmo na prova costumo colocar as respostas e recomendo sempre os alunos a estudarem a prova, não é para tomarem a prova e jogar para lá, guardar ou então exibir que teve x valores, aconselho sempre rever a prova. |
| P.4 | Sempre que é possível eu faço o *feedback*. Para eles sabem onde erraram, como é que é certo. |
| P.5 | Sempre mostra onde está o erro e onde deve melhorar, para o aluno aprender |

| | |
|---|---|
| | mais. |
| P.6 | Sim é importante para o aluno saber onde errou e onde acertou. Além disso permite ao aluno tirar dúvidas.<br>Pode sentar com o aluno e corrigir a prova individualmente para corrigir a lacuna.<br>Só a correção geral da prova é insuficiente para ultrapassar os resultados negativos. |
| P.7 | Faz a correcao dos testes com os alunos e com os testes nas mãos. |
| P.8 | Sempre faço. Após as atividades, sempre pensamos o que deu certo e o que poderia melhorar. |
| P.9 | Sim. Quando faço assim o próprio aluno pensa onde acertou ou não, na próxima atividade ele terá mais atenção na realização da mesma. Porque se ele não sabe se fez errado, ele vai continuar errando, porém quando eu mostro onde errou ele saberá fazer correto da próxima vez. |
| **11. Realizas a autoavaliação em sala de aula? Com que intenção que a faz?** | |
| P.1 | Nestes últimos anos tenho trabalhado com os alunos mais pequenos, a autoavaliação fica um pouco abstrata para os alunos, mas com os alunos maiores, costumo fazer isso. Acho que foi bom, aqui os alunos já tem consciências onde estão com mais dificuldades, onde estão a progredir para tirar as dificuldades. |
| P.2 | Faço sempre para vê se o erro não esta em mim. As vezes em casa eu fico pensando o que vou fazer para melhorar e também para que os alunos possam refletir sobre suas próprias aprendizagens. |
| P.3 | Gosto sempre de fazer a autoavaliação, para terem a certeza de que sabem mesmo, porque as vezes os alunos, copiam e querem convencer ao outro, mas quando eu mando fazer a auto avaliação os outros intervêem e acabam por ter certeza do que realmente sabem. |
| P.4 | As vezes eu faço. |
| P.5 | Não Faço.<br>Acho que os alunos podem se sentir em baixo, desmotivados e com a sensação de incapacidade. |
| P.6 | Não faço a auto avaliação devido a baixa faixa etária dos alunos com que trabalha.<br>Este instrumento é muito importante e deve ser aplicado quando os alunos são maiores |
| P.7 | Sempre deve ser feito mas geralmente não não aplico devido ao tempo reduzido de aula. |
| P.8 | Realizo. E minha intenção é vê se o alunos está a aprender ou não. |
| P.9 | Normalmente não faço a autoavaliação. Porque eles são muitos pequenos e não tem consciência de se auto avaliar. |
| | **Bloco D**<br>**Recolher dados de Perceção sobre instrumentos de avaliação.** |
| **12. Quais os instrumentos de avaliação utilizas com teus alunos?** | |
| P.1 | Costumo muito utilizar trabalho em grupo. Trabalho em pares também. |
| P.2 | Utilizo todos, fichas, exercícios no quadro, faço perguntas para eles responderem, trabalhos em grupo, em pares, individual. |
| P.3 | O que mais utilizo é o trabalho individual, todos os dias, trabalho de grupo poucos vezes, fichas também sempre utilizo, trabalho de casa e perguntas e respostas orais. |

| | |
|---|---|
| P.4 | Utilizo mais trabalho individual, questões orais e testes. |
| P.5 | O mais utilizado são as fichas de exercício para avaliação formativa. Utilizo ainda cartazes, vídeos porque permite a aprendizagem.<br>O teste é o mais importante porque permite a avaliação geral do conhecimento do aluno. |
| P.6 | Utilizo mais os trabalhos de grupo porque estimula os alunos tímidos a interagirem e a desenvolverem-se mutuamente.<br>Deve ser aplicado desde a faixa etária baixa e assim o professor observa a interação entre os alunos.<br>Deste modo, discutem as suas idéias entre si e demonstram a sua personalidade. |
| P.7 | Utilizo trabalhos individuais aplicados no quadro e outros realizados dentro da sala de aula. |
| P.8 | Utilizo bastante fichas de exercícios, faço testes por que o sistema exige, perguntas orais, brincadeiras, entre outros. |
| P.9 | Utilizo mais as perguntas orais e escritas, para observar a letra os erros. Tem alunos que se expressa melhor oralmente do que escrito, ele sabe o assunto, mas não sabe escrever, mas pode falar. |
| **13. É importante diversificar os instrumentos avaliativos? Por quê?** | |
| P.1 | Penso que é muito importante, porque aqui vamos ampliar os horizontes dos alunos, vamos ter mais visão do que estamos fazendo em sala de aula. |
| P.2 | É importante. Porque cada aluno é diferente, um instrumento que serve para um pode nãos servir para o outro. |
| P.3 | Sim. Porque ao diversificar desperta o interesse dos alunos. |
| P.4 | É importante sim, por que se usarmos apenas um instrumento não dá para ver se o aluno aprendeu. Tem necessidade mesmo de variar, para melhor atingir os objetivos. |
| P.5 | Sim é importante diversificar porque a avaliação formativa avalia o dia a dia do aluno e a sumativa avalia o final do trimestre do aluno. |
| P.6 | É importante porque cada aluno é uma pessoa individual.<br>Deve avaliar e diversificar a avaliação no que o aluno é melhor (escrita ou oralidade ou dramatização). Se insistir num só método, o aluno continuará a ter resultados negativos. |
| P.7 | Todos os instrumentos são- importantes e por isso devem ser diversificados.<br>As perguntas orais também são importantes. |
| P.8 | Se eu ficar presa a um único método as crianças podem ficar bloqueadas. Então é bom variar a forma de avaliar as crianças. |
| P.9 | Sim. Porque se eu utilizo um determinado instrumento e não atinge a aprendizagem do aluno então devo avaliar de outras formas. |
| **14. Quando teus alunos não atingem os resultados desejados nas provas/instrumentos avaliativos o que fazes?** | |
| P.1 | Volto atrás, procurando novas estratégias, até perguntando aos colegas o que fizeram, para tentar implementar para ver se as coisas dão certo. |
| P.2 | Sempre tento fazer de novo para que eles possam recuperar. |
| P.3 | Trato de simplificar, repetir de uma forma diferente. |
| P.4 | Se utilizo um instrumento e vi que eles não assimilaram eu mudo. Troco por outro instrumento, uso uma nova estratégia. |
| P.5 | Aplicação de mais fichas de exercícios, mais trabalhos individuais e mais perguntas orais. |
| P.6 | Variar o método de avaliação e de ensino. |

| | |
|---|---|
| | Utilizar cassete, cd ou material pedagógico da internet.<br>O professor deve ser um pesquisador e interessado nos seus alunos. |
| P.7 | Muda de método de avaliação (escrito/<br>prática) |
| P.8 | Quando os alunos não atingem os resultados esperados nos testes por exemplo a primeira coisa que eu faço é falar com os pais, pois só na escola eu não consigo fazer tudo, então peço sempre a ajuda dos pais, outra coisa que faço, é ficar mais proxima desta criança para ve se realamente ela tem dificuldades de aprendizagem, ou se foi um mal dia de fazer aquela avaliação. Então vou vê o que posso fazer para aquela criança, vendo outros métodos para atingir os objetivos. |
| P.9 | Quando o aluno não atinge com um instrumento sempre mudo, vendo brincadeiras, jogos, ou outro instrumento para que eles possam aprender. |
| **15. O que pensas sobre o modelo de avaliação proposto pelo ministério da Educação?** | |
| P.1 | Penso que este modelo um pouco falho. O ministério da Educação anda a falhar muito com os professores. Principalmente porque não chamam os professores para elaboração dos manuais, se chamam eu não dou conta, ou são alguns, muito reduzido. E também quanto a maneira de avaliar os alunos, também eles que não estão no terreno a ver a prática e que os professores é que deveriam ser chamados para darem seus contributos. |
| P.2 | Não concordo com várias coisas, mas não tem o que fazer, precisamos obedecer. O modelo não é lá muito bom. Tem muitas coisa que, temos vários tipos de alunos, cada um tem suas dificuldades, não tem como enquadrar todos os alunos no mesmo modelo. Por exemplo eu tenho alunos que tem necessidades educativas especiais, e nunca o ministério manda que tipo de avaliação devemos com esses alunos. Então fico mesmo sem saber o que fazer. |
| P.3 | No último tempo não estou entendo esta forma de avaliar, com essa forma de sistema, não estou entendendo muito bem, penso que os colega também não estão entendendo muito bem. Acredito que faltou um treinamento para os professores. |
| P.4 | Para mim o modelo proposto pelo ministério da educação está fora do nosso alcance. Do nosso mundo, da nossa sala, dos nossos alunos. Porque o modelo que eles enviaram, não temos meios, nem condições, nem espaço. Então nós fazemos de acordo com nossa realidade. |
| P.5 | Não aprecio este modelo de avaliação devido ä dificuldade de acesso ä internet e aos vários parâmetros de avaliação. |
| P.6 | Aplico o Teste sumativo com o intuito de não deixar nenhum aluno para trás.<br>O modelo proposto vai bem e agora existem as tele aulas.<br>Cada um deve fazer a sua parte. |
| P.7 | O ministério pretende que a percentagem de aprovação seja maior do que a reprovação.<br>Os critérios são bons mas há alunos que não conseguem atingir os objetivos. Todavia, em alguns casos a metodologia tem de ser alterada para os alunos atingirem resultados melhores. |
| P.8 | A primeira coisa que diria é que deveriam ter pessoas no terreno para vê os professores a trabalhar, porque nós os professores é que sabemos como que são as crianças e como, porque os técnicos que fazem estes instrumentos, as vezes são poucos longe da realidade das crianças, se fossem os professores é claro que seriam técnicas melhores para trabalhar com as crianças. |

| | |
|---|---|
| P.9 | Nós que temos os alunos na sala de aula é que sabemos como avaliar melhor. Eles falam só em somativa. E muitas vezes os alunos tiram só negativa, você fica frustrado, porque você está seguindo as regras que eles mandam. Sendo que você pode fazer melhor. |
| **16. O que mudaria/acrescentaria no modelo de Avaliação proposto pelo Ministério de Educação?** | |
| P.1 | Dependendo das condições de nossas escolas O professor Poderia trabalhar com vários recursos como televisões, datashow, podíamos ter mais equipamentos digitais para ajudar os alunos, mais livros didáticos também que nós não temos, mais isso é um pouco complicado na nossa realidade aqui em Cabo Verde. |
| P.2 | É complicado. Assim de cabeça não tenho o que falar. Mas se fosse pensar com mais calma com certeza mudaria várias coisas, principalmente em relação a grande porcentagem de avaliações somativas que somos obrigados a fazer. |
| P.3 | Acredito que deveria ter mais treinamento para os professores, uma vez que todos os anos eles mudam a maneira de avaliar. |
| P.4 | Daria mais liberdade para os professores avaliarem, e prover condições, para os professores desenvolverem atividade que tornem os alunos mais autônomos, porque o custo é alto para atingir essa aprendizagem e não temos condições muitas vezes. |
| P.5 | Mudaria a percentagem: 40% teste sumativo<br>60% para outros tipos de avaliação |
| P.6 | Retiraria os testes sumativos devido ä complexidade da turma.<br>Usar diferentes métodos de ensino (dramatização) e não focar só nos conteúdos dos testes. |
| P.7 | Acrescentaria trabalhos de grupo para os alunos interagirem de modo equilibrado.<br>O Trabalho individual também é muito importante. |
| P.8 | No primeiro ano eles tem muitos testes. Não vejo necessidade disso, então retiraria os testes, o professor que esta na sala de aula é que sabe se a criança está aprendendo ou não é o teste que vai dizer se o alunos aprendeu ou não, se é um bom ou mal aluno. Outra coisa era trabalhar mais oralidade dos alunos, as crianças aprendem muito com a oralidade. Utilizar se calhar vídeos, as escolas deveriam está mais preparadas para isso, investir mais nas tecnologias para as crianças saírem melhor. |
| P.9 | Eu tiraria os testes somativos. Porque os alunos sabem os conteúdos, mas quando fala que é teste somativos eles bloqueiam e não conseguem fazer. Podemos avaliar todos dias, vendo onde acertaram ou erram sem essa pressão de testes. Deixaria os alunos mais a vontade oralmente. |

**Anexo V: Grelha de análise de conteúdo das entrevistas**

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidade de registro |
|---|---|---|---|
| **Perceção de avaliação da aprendizagem.** | Definição de Avaliação da aprendizagem. | Alcance dos objetivos | "Avaliar a aprendizagem é ver se os alunos tem todos os requisitos. Conseguiram alcançar os objetivos. Conseguiram alcançar os objetivos". P1<br>"…se atingiu os objetivos. Esta avaliação deve ser diária e feita no final de cada aula." P6<br>"A avaliação da aprendizagem é todo o processo de mecanismos e formas de ensino, com o intuito de verificar se o aluno atingiu os objetivos propostos". P7 |
| | | Observação do que ensinou. | "Avaliar a aprendizagem para mim é observar o que ensinou..." P3<br>"…para mim isso que é avaliação, observação." P4 |
| | | Descoberta do aprendizado | "…Através do que nós ensinamos, descobrir o que eles aprenderam". P2<br>"Analisar o quanto o aluno assimilou os conhecimentos..." P5<br>"Avaliar a aprendizagem diária do aluno e o que ele está a aprender. Deve ser diária para poder saber se o aluno está a assimilar os conteúdos ensinados…".P7<br>"…ver se o aluno aprendeu a matéria que eu ensinei". P9 |
| | | Perceção das dificuldades dos alunos. | "…Onde não está bem vamos fazer alguma coisa para melhorar". P1<br>"…ver as dificuldades dos alunos". P5<br>"…as crianças a prendem de forma diferente e é através da avaliação que conseguimos detectar isso". P8 |
| | Dificuldade na avaliação da aprendizagem | Sem dificuldades na avaliação. | "Não tenho sentido dificuldades". P1<br>"Não sinto dificuldade".P2<br>"Não sinto dificuldades porque faço diversos tipos de avaliação". P3<br>"Não tenho dificuldades". P.9 |
| | | Alunos com dificuldade de aprendizagem. | "Sim. Principalmente quando os alunos não estão a assimilar os conteúdos e tem dificuldade na aprendizagem". P5<br>"Sim. Principalmente quando os alunos não estão a assimilar os conteúdos e tem dificuldade na aprendizagem".P6<br>"…quando através da avaliação diagnosticamos que tem dificuldades está entre o aprender e o não aprender, ai eu tenho a maior dificuldade em avaliar". P8 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Avaliação oral. | "…aqueles alunos que não sabem escrever, eu não consigo fazer uma avaliação oral, não tenho hábito de fazer". P2<br>"…eles têm dificuldades de escrever. E é preciso fazer avaliação oral, sinto bastante dificuldades". P7 |
| | | Alunos com necessidades educativas especiais. | "Já tive dificuldades em avaliar, principalmente meus alunos com necessidades educativas especiais".P.4 |
| | Maioria dos alunos com resultados insatisfatórios na avaliação. | Responsabilidade do professor. | "O professor tem sua 4ª parte". P1<br>"a culpa é do professor".P1<br>"Eu penso que preciso fazer novas atividades e tornar avaliar".P2<br>"eu logo penso que foi a minha maneira de explicar, então procuro explicar de outra forma".P3<br>"O professor fica culpado".P5<br>"…a culpa é do professor, provavelmente porque não está a usar a metodologia adequada".P6<br>"Quando a maioria da turma não atinge os objetivos, a culpa é do professor".P7<br>"…eu tenho é de preocupação por não ter atingido o objetivo esperado". P8<br>"penso que a estratégia que usei não alcançou o objetivo esperado".P9 |
| | | Reponsabilidade do aluno. | "Por mais que os alunos não andam a estudar".P1 |
| | | Responsabilidade dos pais/encarregados de educação. | "costumamos encontrar alunos com muitas dificuldades que vem de casa".P3<br>"os pais que não acompanham, sempre com brigas em casa, com ataques, ou pais que bebem, então também não ajuda e torna a vida do professor complicada também. P3 |
| | Recuperação dos seus alunos com resultados poucos satisfatórios | Reforço escolar com os alunos com resultados insatisfatórios. | "Eu normalmente costumo ficar dentro da sala de aula na hora do intervalo com esses alunos".P1<br>"já dei na escola, por exemplo quando estava ensinando o 4 ano no período da tarde eu dava aulas de reforço no período contrário…"P4 |
| | | Utiliza fichas de exercícios. | "Eu faço vários exercícios e fichas individualmente para resolverem".P2<br>"reforço no período contrário, com exercícios". P4<br>"Aplicação de Fichas de exercícios…". P5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Trabalhos individuais | "…trabalhos, leituras, para recuperar a aprendizagem dos meus alunos".P4<br>"…trabalhos e insistência".P5<br>"…Trabalhos individuais e trabalhos de casa". P7 |
| | | Contação de histórias | "contava uma história personalizada com o caso do aluno…".P6 |
| | | Realização de Jogos e brincadeiras | "faço jogos de palavras". P3<br>"Uso brincadeiras". P8 |
| | | Perguntas orais | "Para recuperar Baseio sempre nas perguntas orais…". P3<br>"…trabalhava a escrita, a oralidade e tinha paciência".P6 |
| **Perceção sobre tipos/modalidades de avaliação.** | Tipos/modalidades de avaliações | Referente a avaliação Somativa | "A somativa nós utilizamos porque é obrigatório". P1<br>"Eu uso todos os tipos de avaliação,…somativa".P2<br>"Penso que é a avaliação somativa, pelo menos no nosso ensino é o que mais conta…"P2<br>"…na medida que eu vou ensinar a matéria aplico outras modalidades como …somativa enfim". P3<br>"Eu utilizo… somativa".P4<br>"Eu utilizo… somativa".P5<br>"Eu utilizo… somativa".P6<br>"O tipo mais importante é a sumativa" P5<br>"Avaliação sumativa (testes)…"P7<br>"E a somativa, os testes também sao importantes porque o aluno faz sozinho". P7<br>"somativa costumo utilizar porque a lei diz que devemos utilizar…"P9 |
| | | Referente a avaliação Formativa | "…mas a formativa eu utilizo todos os dias". P1<br>"Penso que a formativa é mais importante, porque todos os dias eu estou lá vendo, indo atrás, avaliar todos os dias para ver como os alunos estão…"P1<br>"Eu uso todos os tipos de avaliação, formativa…" P2<br>"…na medida que eu vou ensinar a matéria aplico outras modalidades como a formativa…"P3<br>"Eu utilizo formativa…"P4<br>"Para mim a mais importante é a formativa." P4 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | "O tipo mais importante é… a formativa". P5<br>"A formativa relata a avaliação diária do aluno, por isso é melhor para avaliar". P5<br>"Eu utilizo formativa…"P5<br>"…para o aluno aprender mais". P5<br>"Eu utilizo formativa…"P6<br>"…formativa (observação diária, trabalhos de casa e perguntas orais)". P7<br>"A mais importante é a formativa componente individual e direta…". P7<br>"Acho que é a formativa. Porque ali que o professor vê se a criança aprendeu ou não". P8<br>"… formativa é quando você acha necessário para vê se o aluno aprendeu ou não". P9 "Na sala de aula eu utilizo mais a formativa…" P8<br>"…gosto de fazer a avaliação formativa, através de exercícios, a gente vê se o aluno está a aprender ou não".P8<br>"Eu acho que é formativa". P9<br>"Normalmente formativa". P9<br>"…mas eu avalio mesmo através de avaliação formativa". P9 |
| | | Referente a avaliação diagnóstica | "…a diagnóstica também eu utilizo".P1<br>"Sempre começo com diagnóstico o que os alunos trazem de casa…"P3<br>"Para mim é a diagnóstica, por que é o caminho para chegar a formativa e a somativa…"P3<br>"Para mim a mais importante é a… diagnóstica". P4 "Eu utilizo avaliação diagnóstica". P4<br>"Eu utilizo avaliação diagnóstica". P6 |
| | *Feedback* | Compreensão do erro. | "Costumo, principalmente aos alunos mais crescido e que entendem, eu falo o ponto onde precisa se esforçar…" P1<br>"Faço sempre a correção dos testes com os alunos antes de entregar para os alunos, porque eles vão ter a noção do que erraram para na próxima não errar mais".P2<br>"Para eles sabem onde erraram, como é que é certo".P4<br>"Sempre mostra onde está o erro…"P5<br>"Sim é importante para o aluno saber onde errou e onde acertou".P6<br>"Sim. Quando faço assim o próprio aluno pensa onde acertou ou não…"P9<br>"Porque se ele não sabe se fez errado, ele |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | vai continuar errando…”P9<br>“…“…eu mostro onde errou…”P9 |
| | | Compreensão de onde deve melhorar | “…onde deve melhorar”. P5<br>“…Só a correção geral da prova é insuficiente para ultrapassar os resultados negativos”.P6<br>“Após as atividades, sempre pensamos o que deu certo e o que poderia melhorar”. P8<br>“…eu mostro onde errou ele saberá fazer correto da próxima vez”.P9 |
| | Autoavaliação | Sem necessidade de auto avaliação. | “Não Faço. Acho que os alunos podem se sentir em baixo, desmotivados e com a sensação de incapacidade”. P5<br>“Não faço a auto avaliação devido a baixa faixa etária dos alunos com que trabalho”.P6<br>“Sempre deve ser feito mas geralmente não não aplico devido ao tempo reduzido de aula”. P7<br>“Normalmente não faço a autoavaliação. Porque eles são muitos pequenos e não tem consciência de se auto avaliar”.P9 |
| | | As vezes recorre. | “As vezes faço”P4 |
| | | Para conscientização dos alunos sobre o que aprendem. | “…com os alunos maiores, costumo fazer isso. Acho que foi bom, aqui os alunos já tem consciências onde estão com mais dificuldades…” P1<br>para que os alunos possam refletir sobre suas próprias aprendizagens. P2<br>“…auto avaliação os outros intervêem e acabam por ter certeza do que realmente sabem”. P3<br>“…Realizo. E minha intenção é vê se o alunos está a aprender ou não”. P8 |
| | Tipos de instrumentos utilizados. | Utilização de Fichas | “Costumo muito utilizar trabalho em grupo”. P1<br>“Utilizo todos, fichas...”P2<br>“…fichas também sempre utilizo…”P3<br>“O mais utilizado são as fichas de exercício para avaliação formativa”.P5<br>“Utilizo bastante fichas de exercícios…” P8 |
| | | Utilização de exercícios no quadro. | “Utilizo todos… exercícios no quadro…”P2 |
| | | Utilização de Perguntas orais. | “Utilizo todos… faço perguntas para eles responderem…”P2<br>“Utilizo… perguntas e respostas orais.” P3 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Perceção sobre instrumentos de avaliação.** | | | “Utilizo mais… questões orais e testes”. P4<br>Utilizo… perguntas orais…” P8<br>“Utilizo mais as perguntas orais…” P9 |
| | | Utilização de trabalhos em grupo. | “Utilizo todos… trabalhos em grupo…”P2<br>“trabalho de grupo poucos vezes”. P3<br>“Utilizo mais os trabalhos de grupo porque estimula os alunos tímidos a interagirem e a desenvolverem-se mutuamente…” P6 |
| | | Utilização de trabalhos em pares. | “Utilizo todos… trabalhos em pares…” P2<br>“Trabalho em pares também”. P2 |
| | | Utilização de trabalhos individual. | “Utilizo todos… trabalhos individual”. P2<br>“O que mais utilizo é o trabalho individual, todos os dias…”P3<br>“Utilizo mais trabalho individual…” P4<br>“Utilizo trabalhos individuais aplicados no quadro e outros realizados dentro da sala de aula.” P7 |
| | | Utilização de outros recursos. | “…utilizo trabalho de casa…”.P3<br>“Utilizo mais… testes”.P4<br>“O teste é o mais importante porque permite a avaliação geral do conhecimento do aluno”. P5<br>“Utilizo ainda cartazes… porque permite a aprendizagem. P5<br>“Utilizo… vídeos porque permite a aprendizagem”.P5<br>“…faço testes por que o sistema exige…”P8<br>“Utilizo… brincadeiras, entre outros”. P8 |
| | Importância de diversificação de instrumentos avaliativos. | Ampliação de visão. | “Penso que é muito importante, porque aqui vamos ampliar os horizontes dos alunos…” P1<br>“…mais visão do que estamos fazendo em sala de aula…”P1 |
| | | Alcance individual. | “…Porque cada aluno é diferente, um instrumento que serve para um pode não servir para o outro.”P2<br>“É importante porque cada aluno é uma pessoa individual…”P6 |
| | | Provocação do interesse. | “Porque ao diversificar desperta o interesse dos alunos”. P3<br>“Se eu ficar presa a um único método as crianças podem ficar bloqueadas…”P8 |
| | | Alcance de | “Tem necessidade mesmo de variar, para melhor atingir os objetivos.” P4<br>“É importante sim, por que se usarmos |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | objetivos. | apenas um instrumento não dá para ver se o aluno aprendeu".P4<br>"Porque se eu utilizo um determinado instrumento e não atinge a aprendizagem do aluno então devo avaliar de outras formas".P9 |
| | Dificuldade de assimilação dos instrumentos por parte dos alunos. | Utilização de novos instrumentos. | "Volto atrás, procurando novas estratégias,"P1<br>"Se utilizo um instrumento e vi que eles não assimilaram eu mudo…" P4<br>"Troco por outro instrumento, uso uma nova estratégia".P4<br>"Mudo de método de avaliação (escrito/ prática). P7<br>"…vendo outros métodos para atingir os objetivos".P8<br>"Quando o aluno não atinge com um instrumento sempre mudo…"P9 |
| | | Reforço do instrumento utilizado. | "Sempre tento fazer de novo para que eles possam recuperar".P2<br>"Trato de simplificar, repetir de uma forma diferente".P3<br>"Aplicação de mais fichas de exercícios, mais trabalhos individuais e mais perguntas orais". P5<br>"Variar o método de avaliação e de ensino…" P6 |
| | | Solicitação de ajuda a outros professores. | "…até perguntando aos colegas o que fizeram, para tentar implementar para ver se as coisas dão certo". P1 |
| | | Solicitação de ajuda a outros pais. | "…a primeira coisa que eu faço é falar com os pais, pois só na escola eu não consigo fazer tudo" P8<br>"então peço sempre a ajuda dos pais…" P8 |
| **Perceção sobre o modelo de avaliação do Ministério da Educação.** | | Definição de critérios pelo Ministério. | "O Ministério da Educação define os critérios". P1<br>"É O Ministério".P2<br>"O ministério da educação".P3<br>"O ministério da educação define e manda os seu critérios". P4<br>"O ministério envia os critérios".P6<br>"O ministério da educação envia as orientações para os professores".P7<br>"O sistema, pois os professores vão avaliar o que vê na sala de aula com os critério que já vem definido". P8<br>"o ministério da educação envia e que não dá para ultrapassar". P.9 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Critérios de avaliação da aprendizagem | Definição de critérios pelo professor. | "O professor define os critérios porque ele mesmo acompanha os alunos e sabe as suas dificuldades". P5 |
| | | Autonomia do professor. | "o professor dentro da sala de aula vão adequando conforme a realidade da turma". P1<br>"…cabe a cada professor, seguir de acordo o nível dos seus alunos". P4<br>"…mas o professor pode definir os seus próprios critérios". P6<br>"Todavia, os professores podem criar os seus próprios critérios e avaliar os trabalhos realizados pelos alunos". P.7<br>"Eu não participo e nem sei como os critérios são definidos".P8 |
| | | A não participação do professor na realização dos critérios. | "…Os professores não participam de nenhuma decisão do ministério da educação".P1<br>"os professores não costumam fazer parte da definição dos critérios".P.2<br>"Acredito que tem professores que participam, mas eu nunca fiz parte". P3<br>"…Nós não participamos da elaboração dos critérios". P.4<br>"…Alguns professores fazem parte da elaboração dos critérios do ministério da educação".P.7<br>"…Eu não participo da definição dos critérios e nem sei como acontece essa definição de critérios".P9 |
| | Modelo de avaliação proposto pelo ministério da educação. | Reprovação do modelo proposto pelo ministério da Educação | "Penso que este modelo um pouco falho." P1<br>"Não concordo com várias coisas, mas não tem o que fazer, precisamos obedecer. O modelo não é lá muito bom…".P2<br>"Para mim o modelo proposto pelo ministério da educação está fora do nosso alcance".P4<br>"Porque o modelo que eles enviaram, não temos meios, nem condições, nem espaço".P4<br>"Não aprecio este modelo de avaliação devido ä dificuldade de acesso ä internet e aos vários parâmetros de avaliação". P5 |
| | | Aprovação modelo proposto pelo ministério da Educação. | "O modelo proposto vai bem e agora existem as tele aulas". P6<br>"Os critérios são bons mas há alunos que não conseguem atingir os objetivos".P7 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Não participação dos professores em decisões referentes ao modelo de avaliação. | "Principalmente porque não chamam os professores para elaboração dos manuais, se chamam eu não dou conta, ou são alguns, muito reduzido". P1<br>"…e também quanto a maneira de avaliar os alunos, também eles que não estão no terreno a ver a prática e que os professores é que deveriam ser chamados para darem seus contributos". P1<br>"Acredito que faltou um treinamento para os professores".P3<br>"A primeira coisa que diria é que deveriam ter pessoas no terreno para vê os professores a trabalhar, porque nós os professores é que sabemos como que são as crianças…"P8<br>"…porque os técnicos que fazem estes instrumentos, as vezes são poucos longe da realidade das crianças, se fossem os professores é claro que seriam técnicas melhores para trabalhar com as crianças". P8<br>"Nós que temos os alunos na sala de aula é que sabemos como avaliar melhor. Eles falam só em somativa. E muitas vezes os alunos tiram só negativa, você fica frustrado, porque você está seguindo as regras que eles mandam. Sendo que você pode fazer melhor".P9 |
| | Sugestões de melhoria ao modelo do | Condições materiais das escolas. | "Dependendo das condições de nossas escolas O professor Poderia utilizarmos trabalhar com vários recursos como televisões, datashow…"P1<br>"…podíamos ter mais equipamentos digitais para ajudar os alunos, mais livros didáticos também que nós não temos, mais isso é um pouco complicado na nossa realidade aqui em Cabo Verde".P1<br>"…prover condições, para os professores desenvolverem atividades que tornem os alunos mais autônomos, porque o custo é alto para atingir essa aprendizagem…"P4<br>"Utilizar se calhar videos, as escolas deveriam está mais preparadas para isso, investir mais nas tecnologias para as crianças saírem melhor".P9 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Ministério da educação. | Redução de avaliações somativas. | “É complicado. Assim de cabeça não tenho o que falar. Mas se fosse pensar com mais calma com certeza mudaria várias coisas, principalmente em relação a grande porcentagem de avaliações somativas que somos obrigados a fazer”. P2<br>“Mudaria a percentagem: 40% teste sumativo<br>60% para outros tipos de avaliação.”P5<br>“Retiraria os testes sumativos devido ä complexidade da turma”.P6<br>“Usar diferentes métodos de ensino (dramatização) e não focar só nos conteúdo dos testes”. P6<br>“No primeiro ano eles tem muitos testes. Não vejo necessidade disso, então retiraria os testes…” P8 |
| | | Formação contínua | “Acredito que deveria ter mais treinamento para os professores, uma vez que todos os anos eles mudam a maneira de avaliar”. P3 |